مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٥٩١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)

١٤٢٥ هـ (٢٠٠٤ م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.
٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.
٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦، ١٢ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.
٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م^2، م^3، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . الخ.
٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

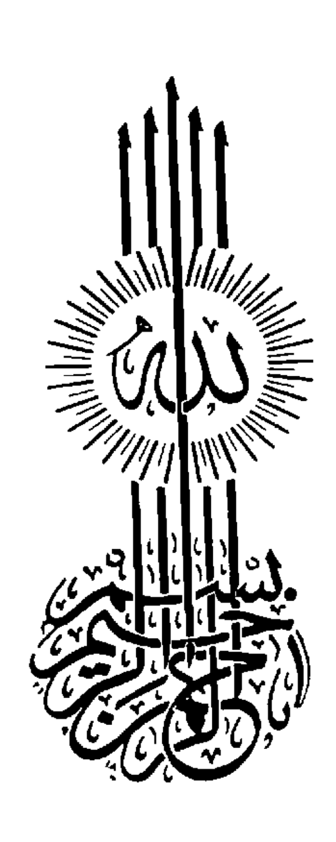
عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.
٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.
٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.
١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).
١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٥٩١ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م)

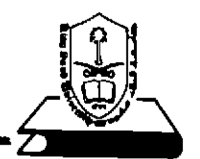
مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٥ هـ

(٢٠٠٤م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٥هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ - ٥٩١ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م)

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ –٣٤ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود

عبدالرحمن بن عبدالخالق حجر الغامدي

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٩/١/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٥/٤/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث . هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم الطلاب المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود، والعوامل المؤدية إلى تحويلهم والتي حُدّدت في أربعة محاور وهي: نظام الجامعة، والتخصص، والطالب، وعضو هيئة التدريس. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الاستبانة والوثائق الرسمية والسجلات والإحصاءات الصادرة من الجامعة، وتتبع الباحث حجم الطلاب المحولين بين الكليات خلال خمسة فصول دراسية، ابتداءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٠ /١٤٢١هـ وانتهاءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢ / ١٤٢٣هـ. وطُبقت الاستبانة على ١٩٢ طالباً وهم من بين المحولين إلى الكليات التالية، التربية، والعلوم الإدارية، والهندسة والحاسب الآلي، والعلوم.

وبيّنت نتائج الدراسة حجم أعداد الطلاب المحولين بين الكليات خلال خمسة فصول دراسية حسب الكليات المحولين منها وإليها، فقد بلغ إجمالي عدد المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية، ابتداءً بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٠/١٤٢١هـ، و انتهاءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢/١٤٢٣ هـ ٢٣٤٧ طالباً، خلاف أعداد الطالبات، كما بلغت نسبة أعداد الطلاب المحولين داخل الكليات إلى أعداد الطلاب المقبولين خلال نفس الفترة ١٦٪. وكان أعلى نسبة في تحويل الطلاب منها هي كلية العلوم، حيث بلغت ٢٤٪، و أعلى نسبة في تحويل الطلاب إليها هي كلية العلوم الإدارية، حيث بلغت ٢٦٪، كما كشفت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب، وكان أعلى عامل في التأثير على تحويل الطلاب هو عامل التخصص حيث بلغ متوسط

فقراته ٣.٠١ ، ثـم يليه عامل عضو هيئة التدريس بمتوسط ٢.٩٨ ، فعامل نظام الجامعة بمتوسط ٢.٨٦ ، وأخيراً عامل الذات بمتوسط ٢.٦١.كما أظهرت وجود فروق دالة في استجابات أفراد العينة في بعض العوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات.

كما قدم الباحث مجموعة من التوصيات للإفادة منها.

المقدمة

يتعين على النظام الجامعي الناجح أن يوفر للطلبة الفرصة لتنمية قدراتهم ، وصقل مواهبهم ، وبناء شخصياتهم ، من خلال الاستجابة لظاهرة التباين في استعداداتهم وظروفهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، وأن تتصف برامجه بالمرونة التي تسمح للطلاّب بمتابعة دراستهم بالشكل الذي يتلاءم مع قدراتهم العقلية ، ويتناسب مع ظروفهم الشخصية ، ويقلل الهدر التربوي إلى أقل حد ممكن [١١ ، ص ص ٢٢ – ٢٣]. وقد ساد الاعتقاد في الأوساط الجامعية أن حرية الطالب في اختيار دراسته عامل مهم لضمان نجاحه وتجنب فشله في حياته الدراسية.

ولهذا فإن نظام القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود يتيح الفرصة لكل طالب في الالتحاق بالتخصص الذي يتلاءم مع ميوله ورغباته ومع معدله الدراسي بالمرحلة الثانوية ، وفي حدود إمكانيات الجامعة.

إضافة إلى ذلك فإن النظام بجامعة الملك سعود يجيز للطالب التحويل من جامعة إلى جامعة ، أو التحويل من كلية إلى أخرى داخل الجامعة ، أو التحويل من تخصص إلى آخر داخل الكلية ، وذلك وفق شروط معينة [١ ، ص ص ١٥ – ١٦].

ومن أهم الشروط التي تجيز للطالب التحويل من كلية إلى أخرى داخل جامعة الملك سعود ما يلي :

١ - يجوز بموافقة عميدي الكليتين المعنيتين التحويل من كلية إلى أخرى وفقاً للشروط التي يقرها مجلس الكلية التي يرغب الطالب التحويل إليها.

٢ - تثبت في السجل الأكاديمي للطالب المحول من كلية إلى أخرى جميع المواد التي سبق له دراستها ويشمل ذلك التقديرات والمعدلات الفصلية والتراكمية طوال دراسته بالجامعة.

إلا أن أحد الباحثين من خلال دراسته لتدفق فوج حقيقي من مرحلة البكالوريوس على مستوى جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٣هـ، أكد أن عدد الطلاب الذين تحولوا إلى الكليات التي تخرجوا منها ١٠٥٣ طالباً وطالبة، وهؤلاء يمثلون ١٩.٦٪ من الفوج. وهذا يعني أن حوالي خمس الفوج افتقد فصلاً دراسياً كاملاً – على الأقل – نظرا لانتقالهم من الكليات التي التحقوا بها إلى كليات رغبوا في الدراسة بها [٤ ، ص ١٥٥].

ولهذا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي ركزت على ظاهرة تحويل الطلاب داخل الكليات بجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة

يسعى أي نظام تعليمي إلى رفع كفاءته، وتتحدد كفاءة النظام التعليمي بقدرته على توظيف مصادره البشرية والمادية بأقصر طاقة للحصول على أعلى عائد اجتماعي واقتصادي لكل من الفرد والمجتمع [٦ ، ص ٨٤].

وقد أشارت خطة التنمية الرابعة في المملكة العربية السعودية إلى ظهور بعض جوانب الضعف في الكفاءة الداخلية الكمية والنوعية للتعليم العالي المتمثلة في "ارتفاع معدلات التسرب وزيادة عدد السنوات التي يقضيها الطالب قبل أن يتخرج، وانخفاض

نسبة المتخرجين إلى الملتحقين، وعدم التناسب بين عدد الطلاب في مجالات الدراسة المختلفة وبين احتياجات سوق العمل" [١٤ ، ص ٨٥].

وإذا كانت بعض الدراسات[٤ ، ص ١٥٥] قد أشارت إلى أن ما يقرب من خمس طلاب الفوج بجامعة الملك سعود لعام ١٤١٣هـ قد حولوا من كلية إلى كلية أخرى داخل الجامعة، فإن عملية التحويل بين الكليات بهذا الحجم أصبحت من أهم عوامل الهدر التربوي. وقد أكد أحد الباحثين أن من بين العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة هو التحويل من كلية إلى أخرى [٩ ، ص ٥٣]. ومن هنا أصبحت ظاهرة تحويل الطلاب بين الكليات تشكل هدراً مادياً كبيراً بجامعة الملك سعود، في الوقت الذي أخذ أعداد الشباب في التزايد نحو الجامعة، وأصبح الحصول على مقعد في كلية أو جامعة مطلباً أساسياً لهؤلاء، وقد أشارت بعض الإحصاءات أن عدد طلاب وطالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية في بداية خطة التنمية الأولى عام ١٣٨٩ /١٣٩٠هـ كان ٦٦٤٢ طالباً وطالبة، وقفز هذا العدد إلى ٢٣٧٢٣٢ طالباً وطالبة في بداية خطة التنمية السادسة عام ١٤١٦ هـ[١٠ ، ص ٥٢]. أي أن أعداد الطلبة خلال تلك الفترة قد تضاعف أكثر من ٣٥ ضعفاً. بالإضافة إلى أن متوسط تكلفة الطالب الجامعي بالمملكة قد بلغت ٤١.٣ ألف ريال في عام ١٤١٠/١٤١١هـ، وهذه التكلفة تعتبر مرتفعة [١٠ ، ص ٤١]. لهذا تبدو الحاجة ملحة لدراسة ظاهرة تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود. وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود، وما العوامل التي أدت إلى تحويلهم؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – تحديد حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود.

٢ – كشف العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود.

٣ – الوقوف على مدى اختلاف العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب باختلاف الكليات المحولين إليها.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية دراسة الهدر التربوي الذي يعد من بين التحديات التي تواجه الجامعات، وقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين على جميع المستويات دولياً وعربياً ومحلياً. فالدراسة تناولت موضوع الهدر التربوي من زاوية التحويل بين الكليات، وهذا الطرق للهدر التربوي يعد الأول من نوعه – حسب علم الباحث – ويؤمل أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى الإسهام في تقليل الهدر التربوي بجامعة الملك سعود بخاصة، والجامعات الأخرى بعامة.

أسئلة الدراسة

أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

س ١: ما حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

س ٢: ما العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

س ٣: ما مدى اختلاف رؤية عينة الدراسة للعوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات؟

حدود الدراسة

تقيدت هذه الدراسة بالحدود التالية:

١ – اقتصرت هذه الدراسة على حجم الطلاب الذين حولوا من كلية إلى كلية داخل جامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية تبدأ من الفصل الدراسي لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ وتنتهي بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ.

٢ – حددت هذه الدراسة العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب بين الكليات في أربعة محاور، وهي: نظام الجامعة، التخصص، الطالب، عضو هيئة التدريس.

٣ – اقتصر البحث على عينة ممثلة من الطلاب المحولين خلال الخمسة فصول الدراسية من جامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة

التحويل

يقصد به تغير الفرد من مكان إلى مكان آخر، وهذا التعريف يعتبر مصطلحاً عاماً، كما يقصد به تغيير حضور أو تسجيل الطلاب من كلية إلى أخرى [٣، ص ٨]. ويقصد به في هذه الدراسة انتقال الطالب من كلية إلى أخرى قبل إكمال مرحلة البكالوريوس.

الظاهرة

هي "تبين الشيء وانطباعه على فلان" [٢، ص ٤٣١]، وترتبط كلمة "ظاهرة" بمدلول اجتماعي معين يكشف عن نمط الواقعة السلوكية أو العلمية[٨، ص ٤١٢].

وتتمثل في هذه الدراسة في عمليات تحويل الطلاب من حيث العوامل التي تشكل أفكارهم وتكون نمطاً فكرياً لديهم.

الدراسات السابقة

هناك دراسات تناولت جانباً أو آخر من موضوع الهدر التربوي، وجميعها دراسات لها قيمتها وأهميتها بالرغم من أن أياً منها لم يتناول عوامل التحويل بين

الكليات بالمملكة العربية السعودية – حسب علم الباحث – ما عدا دراسة حسن مختار [٣] التي أجريت في جامعة الأزهر بعنوان: "ظاهرة تحويل طلاب جامعة الأزهر من الكليات العملية إلى الكليات النظرية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الجذور التاريخية لأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب بالمرحلة الثانوية الأزهرية، والتي تعتبر من العوامل التي تؤدي إلى ظاهرة تحويل هؤلاء الطلاب من الكليات العملية إلى الكليات النظرية بجامعة الأزهر، وكذلك التعرف على العوامل الداخلية الخاصة بالكليات العملية التي تؤدي إلى التحويل منها إلى الكليات النظرية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة الواقع الكيفي والكمي لنظامي التعليم بالمعاهد الثانوية الأزهرية، وكليات جامعة الأزهر وعلاقتهما بظاهرة تحويل الطلاب مستعيناً بالمنهج التاريخي للتعرف على الجذور التاريخية لأهم مشكلات طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. وقد طبق الباحث استبياناً على عينة من الطلاب المحولين من الكليات العملية إلى الكليات النظرية بهدف التعرف على العوامل التي تؤدي إلى تحويلهم.

وقد كشفت الدراسة أن من بين العوامل المهمة التي تؤدي إلى تحويل الطلاب هي أن السياسة المتبعة في جامعة الأزهر تسمح بقبول جميع الطلاب الناجحين في امتحان الشهادة الثانوية الأزهرية، وبالتالي تعطي هذه السياسة أولوية للكم دون الكيف، وخاصة أن الكليات العملية يقبل بها بعض الطلاب الذين لا تساعدهم قدراتهم على مواصلة الدراسة بها الأمر الذي يؤدي إلى تحويلهم للكليات النظرية، وكذلك لا يوجد توجيه وإرشاد للطلاب بالأزهر يبين طبيعة الدراسة بالكليات العملية، كما أن لغة التدريس بالكليات العملية هي اللغة الإنجليزية على الرغم من ضعف مستوى الطلاب الأزهريين، وكذلك أيضاً قلة ممارسة طلاب الكليات العملية للدراسة العملية في المرحلة الثانوية الأزهرية.

وأجرى محمد المنيع [١٣] دراسة حول "الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦ – ١٩٨٥م"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الهدر التربوي في جامعة الملك سعود والمتمثل في تأخر الطلبة في التخرج عن الحد الأدنى لمدة التخرج، وعن ترك الطلبة للجامعة. واستخدم الباحث الطريقة الوصفية التحليلية بوثائق الطلبة على مدى السنوات العشر.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: أن الطلبة في جامعة الملك سعود يقضون وقتاً أطول من الحد الأدنى للتخرج من الجامعة في التخصصات الأدبية والعلمية على السواء، وأن الفصول الدراسية الأربعة الأولى تشكل النسبة العظمى من الجامعة، فقد بلغت ٨٢.٣٣٪، أما نسبة الانسحاب بعد ثمانية فصول فكانت ١٤.٣٣٪، وكانت نسبة ٣.٣٪ في بقية الفصول الدراسية.

وهناك دراسة أخرى قام بها القرني [٩] بعنوان: "العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة"، وقد هدفت الدراسة إلى كشف العوامل الذاتية والمؤسسية والأسرية والمجتمعية المؤدية إلى تأخر تخرج الطالب من الجامعة في الوقت المحدد والذي يعتبر أحد مظاهر الهدر التربوي. وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ١٦١٨ طالبا ممن أمضوا في كلياتهم سنتين دراسيتين أو أكثر زيادة عن الوقت المحدد لتخرجهم.

وقد توصلت الدراسة إلى أن سنوات تأخر الطلاب عن التخرج تتراوح ما بين سنتين وثمان سنوات زيادة عن المدة المحددة للتخرج. وكان من أبرز العوامل الذاتية المؤدية إلى تخلف بعض الطلاب عن التخرج: التوتر والقلق، والخجل، والخوف من الفشل في الاختيار، والتعثر في المتطلبات الأساسية للتخصص، وتسجيل ساعات قليلة، وعدم وجود العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس. وكان من أبرز العوامل المؤسسية

قصور الإرشاد الأكاديمي، والتحويل من كلية إلى أخرى، وعدم التنوع في طرق التدريس، وعدم توافق المقررات الأكاديمية مع معدل الطلاب، وعدم وضوح نظام الدراسة، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية. وكان من بين العوامل الأسرية والمجتمعية تحمل الطالب مسؤولية الأسرة، وعدم توافر الجو المناسب للدراسة بالمنزل، ومشاهدة التلفزيون.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، والتعبير عنها بشكل كمي أو كيفي، كما أنه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، والتعرف على الاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطوير [٥، ص ١٣١].

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب المحولين من كلية إلى كلية بجامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية، ابتداء بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ، وانتهاء بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ، وقد بلغ عددهم ٢٣٤٧ طالبا [١٢].

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها ٣٦٠ طالبا، وكانت نسبة حجم العينة ١٥٪ من حجم مجتمع الدراسة، وكانت بواقع ٦٠ طالبا من كل كلية من الكليات التالية: الهندسة، والتربية، والآداب، والعلوم الإدارية والعلوم، والحاسب.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بوثائق الطلبة التي حصل عليها من الحاسب الآلي لكشف حجم الطلبة المحولين خلال خمسة فصول دراسية، كما أعد الباحث استبانة لجميع المعلومات من الطلاب المحولين لكشف العوامل التي أدت إلى تحويلهم.

صدق أداة الدراسة

لقد اعتمد الباحث على ما يلي:

١ – الصدق الظاهري: قام الباحث بعد بناء الاستبانة بعرضها على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية والإدارة التربوية بجامعة الملك سعود – انظر ملحق رقم ١ – وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح الاستبانة وملاءمتها لمحاورها. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها ٧٠٪ من المحكمين. وبعد إدخال التعديلات والإضافات المطلوبة بلغ مجموع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية – انظر الملحق رقم ٢ – ٣٨ عبارة، موزعة على أربعة محاور وهي: نظام الجامعة وعدد عباراته ١١ عبارة، والتخصص وعدد عباراته ثمان عبارات، والطالب تسع عبارات، وعضو هيئة التدريس عشر عبارات. تتدرج الإجابة عن كل فقرة ضمن خمس مستويات (أوافق تماماً، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق إطلاقاً) ووزعت العلامات عليها بالتدريج ٥، ٤، ٣، ٢، ١.

٢ – صدق الاتساق الداخلي: باستخدام معامل الارتباط لبيرسون تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة ودرجة جميع فقرات المحور الذي تنتمي إليه. والجدول رقم ١ يوضح ذلك.

جدول رقم ١. معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة ودرجة جميع فقرات المحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول (نظام الجامعة)		المحور الثاني (التخصص)		المحور الثالث (الطالب)		المحور الرابع (عضو هيئة التدريس)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٣٩٥٥**	١٢	٠.١٩١٥*	٢٠	٠.٣٨٢٧**	٢٩	٠.٥٢٩٨**
٢	٠.٤٢٤٤**	١٣	٠.٢٠٤١**	٢١	٠.٤٠٨٣**	٣٠	٠.٦٧٨٢**
٣	٠.٣٦٨٠**	١٤	٠.١٨٨٤*	٢٢	٠.٣٣٧٦**	٣١	٠.٥٧٠٠**
٤	٠.٣٥٩١**	١٥	٠.٢١٧٢**	٢٣	٠.٢٤٥٧**	٣٢	٠.٦٨٠٢**
٥	٠.٣٩٢٦**	١٦	٠.٤١٦٥**	٢٤	٠.٣٥٩٥**	٣٣	٠.٥٩٣٢**
٦	٠.٤٥٣٤**	١٧	٠.١٧٤٨*	٢٥	٠.٣٦١٢**	٣٤	٠.٥٧٤٢**
٧	٠.٤٧٣٢**	١٨	٠.٢٤٦٠**	٢٦	٠.٣٣٦٥**	٣٥	٠.٥٦٣٥**
٨	٠.٤٨٤٢**	١٩	٠.٤٩٦٤**	٢٧	٠.٢٢٠٤**	٣٦	٠.٥١٩٠**
٩	٠.٤٣٩٣**			٢٨	٠.٢٠٩١**	٣٧	٠.٥٣٣٧**
١٠	٠.٤٧١٩**					٣٨	٠.٥٣٧٣**
١١	٠.٣٠٩٥**						

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

** دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول ١ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ و٠,٠٥ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات جميع المحاور.

ثبات أداة الدراسة

لقد تم تطبيق معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفاكرونباخ الذي أظهر أن معامل الثبات لأبعاد المحور الأول بلغ ٠.٧٥٠١ ، والمحور الثاني بلغ ٠.٦٠٣٠ ،

والمحور الثالث بلغ ٠,٥٥٧٨ ، والمحور الرابع بلغ ٠,٩٠٧٠ . وأن معامل الثبات لجميع أبعاد محاور أداة الدراسة بلغ ٠,٨٥٤٨ . وهو معامل ثبات مرتفع ، وهذا يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال أداة الدراسة.

تطبيق الدراسة الميدانية

قام الباحث في تطبيق الدراسة الميدانية بالخطوات التالية :

١ – الحصول على الموافقة من جامعة الملك سعود على توزيع أداة الدراسة على عينة من الطلاب المحولين إلى الكليات التالية : التربية ، والآداب ، والعلوم الإدارية ، والهندسة ، والحاسب الآلي ، والعلوم. – انظر ملحق رقم ٣ -.

٢ – قام الباحث باختيار ٦٠ طالبا اختيارا عشوائيا من كل كلية عن طريق وثائقهم التي حصل عليها الباحث من الحاسب الآلي ، وتم استدعاء هؤلاء الطلاب عن طريق أرقامهم الجامعية للإجابة عن الاستبانة بواسطة مسجل الكلية.

٣ – بلغ عدد الاستمارات المعادة إلى الباحث ١٩٢ استمارة من ٣٦٠ استبانة تم توزيعها ، أي بفاقد حوالي ٤٧٪ وقد استبعد الطلاب المحولين إلى كلية الآداب نظرا لعدم تجاوب أفراد العينة مع الباحث ، أما بقية الكليات فكان عدد أفراد العينة على النحو التالي : الهندسة ٣٧ طالباً ، التربية ٣٧ طالباً ، العلوم الإدارية ٤٠ طالباً ، العلوم ٤٠ طالباً ، الحاسب الآلي ٣٧ طالبا.

٤ – تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود لتحليل البيانات.

الأساليب الإحصائية

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف وأسئلة الدراسة والتي شملت التالي :

١ – التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة وتحديد استجابات أفراد العينة إزاء العوامل التي أدت إلى تحويلهم.

٢ – معاملات ارتباط بيرسون لتحديد الصدق البنائي لأداة الدراسة.

٣ – معامل ارتباط ألفاكرونباخ لتحديد مستوى ثبات أداة الدراسة.

٤ – اختيار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين باختلاف كلياتهم.

وقد اعتبر الباحث أن أي عبارة يكون متوسطها ثلاثة فأكثر يكون تأثيرها على التحويل مرتفعاً، أما التي يكون متوسطها بين اثنين وأقل من ثلاثة يكون تأثيرها متوسطاً والتي تأخذ أقل من اثنين يكون تأثيرها ضعيفاً.

تحليل النتائج ومناقشتها

تحقيقاً لأهداف هذه الدراسة التي سعت إلى تحديد حجم أعداد الطلاب المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود، وكشف العوامل المؤدية إلى تحولهم بين الكليات، والوقوف على مدى اختلاف العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب باختلاف الكليات المحولين إليها؛ يعرض الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تجيب عن تساؤلاتها التالية:

السؤال الأول: ما حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

من خلال الطريقة الوصفية التحليلية لوثائق الطلبة التي حصل عليها الباحث من الحاسب الآلي بعمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود وبعد جمع الطلبة المحولين وتصنيفهم حسب الفصول الدراسية التي حولوا فيها، وحسب الكليات التي حولوا منها، وحسب الكليات أيضاً التي حولوا إليها - صمم الباحث الجدول رقم ٢ ليجيب عن السؤال الأول.

جــدول رقم ٢ . أعداد الطلاب المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود خلال خمسة الفصول الدراسية ابتداء من الفصل الأول ١٤٢١/١٤٢٠هـ وانتهاء بالفصل الدراسي الأول عام ١٤٢٣/١٤٢٢هـ

الكليات المحول إليها / الكليات المحول منها	الآداب	اللغات	الإدارية	التربية	الزراعة	الصيدلة	الطب	العلوم	الهندسة	العمارة	طب أسنان	تطبيقية	الحاسب	المجموع	النسبة المئوية
الآداب	٠	٢٨	١٢١	١١٦	٠	٠	٠	٢١	١	٨	٠	٠	١	٢٩٦	٪١٢٫٦١
اللغات	٧٨	٠	٨٢	٢٦	١	٠	٠	١٤	٣	٤	١	١	٢	٢١٢	٪٩٫٠٣
الإدارية	٦٦	٩	١	٣١	٠	٠	٠	٢٣	١٩	٤	٢	٠	١٣	١٦٨	٪٧٫١٦
الاقتصاد (قصيم)	٣	١	١٠٥	٣	٠	٠	٠	٦	٠	٢	٠	٠	٠	١٢٠	٪٥٫١١
التربية	٢٦	١٢	٣٦	٠	٠	١	٠	١١	٨	١	١	٥	٢	١٠٣	٪٤٫٣٩
الزراعة	٢٦	١٢	١٠١	١٩	٠	٦	٠	١٢٨	٢٣	٥١	٤	٣٠	١١	٤١١	٪١٧٫٥١
الزراعة (قصيم)	٢	٠	١	٠	٢٧	٠	٠	١٥	٠	٣	٠	١	٠	٤٩	٪٢٫٠٩
الصيدلة	١	٠	٢	٠	١	٠	٢٨	٣	٢	٠	٦	٩	٢	٥٤	٪٢٫٣٠
الطب	٠	١	١	٠	٠	٣	٠	٣	٤	٠	٢	١٧	٣	٣٤	٪١٫٤٥
العلوم	٢٧	٥	١٠٧	١٨	٥	١١	١	٠	١٩٠	٢٠	٧	٨١	٨٨	٥٦٠	٪٢٣٫٨٦
العلوم (قصيم)	٠	٠	٢	٠	٠	١	٠	١٦	٥	٢	٠	١	٩	٣٦	٪١٫٥٤
الهندسة	٥	٢	٢٠	٨	٠	١	٠	٢٤	٠	١	٠	٨	٤١	١١٠	٪٤٫٦٩
العمارة	٤	٢	١٥	٢	٠	٠	٠	٩	٢٣	٠	١	٢	٧	٦٥	٪٢٫٧٧
طب أسنان	٠	٠	٠	٠	١	٢	٩	٠	٠	٠	٠	٦	٦	٢٤	٪١٫٠٢
تطبيقية	٠	٠	٨	٠	٠	١١	٢٢	٦	٦	٠	٩	٠	٨	٧٠	٪٢٫٩٨
الحاسب	٥	١	١٧	١	٠	٠	٠	٦	٣	١	٠	٠	١	٣٥	٪١٫٤٩
المجموع	٢٤٣	٧٣	٦١٩	٢٢٤	٣٥	٣٦	٦٠	٢٨٥	٢٨٧	٩٧	٣٣	١٦١	١٩٤	٢٣٤٧	
النسبة المئوية	٪١٠٫٣٥	٪٣٫١١	٪٢٦٫٣٧	٪٩٫٥٤	٪١٫٤٩	٪١٫٥٣	٪٢٫٥٧	٪١٢٫١٤	٪١٢٫٢٣	٪٤٫١٣	٪١٫٤١	٪٦٫٨٦	٪٨٫٢٧		٪١٠٠

من الجدول رقم ٢ اتضح ما يلي :

١ – بلغ إجمالي عدد المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية ، ابتداء بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ وانتهاء بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ ٢٣٤٧ طالبا خلاف أعداد الطالبات. وهذا العدد الكبير جدا ؛ فهو يقرب من ٢/٣ عدد المقبولين بالجامعة للعام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١ هـ، حيث بلغ عدد المقبولين ٣٩٦٠ طالباً، كما أوضحه الجدول رقم ٣. وعلى هذا فإن ٢/٣ عدد المقبولين في عام دراسي واحد، يساوي تقريباً عدد المحولين في عامين و نصف.

٢ – كشف الجدول أن كلية العلوم كانت أعلى الكليات في تحويل الطلاب منها حيث بلغ عدد المحولين خلال الخمسة فصول الدراسية ٥٦٠ طالبا، وهذا العدد يشكل ٢٤٪ من نسبة المحولين، أي أن حوالي ربع أعداد الطلاب المحولين يتحولون من كلية العلوم. يليها كلية الزراعة، فقد بلغ إجمالي الطلبة المحولين منها ٤١١ طالباً، وهذا يشكل ١٨٪ من نسبة المحولين ، ثم يليها كلية الآداب ٢٩٦ طالبا، ونسبة ١٣٪ تقريبا، فاللغات ٢١٢ طالباً، ونسبة ٩٪، فالإدارية ١٦٨ طالباً، ونسبة ٧٪. والسبب أن كلية العلوم وكلية الزراعة، هما الكليتان اللتان يلجأ إليهما الطلاب في التسجيل بالجامعة، بعد نفاد مقاعد الكليات العلمية الأخرى، وفي نظر الباحث أن بعض الطلاب الذين لم يوفقوا في التسجيل بالكليات التي يرغبونها، يعتبرون تسجيلهم بها مؤقتاً ريثما يتسنى لهم الالتحاق بالكليات العلمية الأخرى.

٣ – كانت أقل الكليات في تحويل الطلاب منها كلية طب الأسنان، حيث بلغ عدد الطلاب المحولين منها خلال خمسة فصول دراسية ٢٤ طالباً، وهذا العدد يشكل نسبة ١٪ من أعداد المحولين، يليها الطب ٣٤ طالباً يليها الحاسب ٣٥ طالباً، وهذه الأعداد القليلة لا تزيد نسبتها عن ١.٥٪ من أعداد المحولين. والسبب أن هذه الكليات من أوائل الكليات بالجامعة التي تستنفد مقاعدها في الأيام الأولى من التسجيل من قبل

الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة ، فالطلاب يسجلون بها عن قناعة ورغبة شديدتين. بالإضافة إلى طلب سوق العمل لتخصصاتها.

٤ – كانت أعلى الكليات في تحويل الطلاب إليها هي كلية العلوم الإدارية حيث بلغ مجموع الطلاب المحولين إليها خلال خمسة فصول دراسية ٦١٩ طالباً وتشكل أكثر من ٢٦٪ من الطلاب المحولين إلى الكليات ، أي ما يزيد عن ربع المحولين إلى الكليات الثلاث عشرة داخل جامعة الملك سعود ، ثم يليها كلية الهندسة والعلوم اللتان تتقاربان في أعداد الطلاب المحولين إليها ، فقد كان عدد طلاب الأولى ٢٨٧ طالباً ، ونسبتها ١٢٪ تقريباً ، والثانية عدد طلابها ٢٨٥ طالباً ، ونسبتها ١٢٪ تقريباً أيضاً. والسبب أن كلية العلوم الإدارية تقدم التخصصات الاقتصادية و الإدارية والسياسية وهذه التخصصات يطلبها كل من القطاع الخاص والعام ، بالإضافة إلى أنها تقبل كافة تخصصات الشهادة الثانوية ، فهي الأنسب لمعظم الطلاب المحولين.

٥ – كانت أقل الكليات في تحويل الطلاب إليها هي كلية طب الأسنان فالزراعة فالصيدلة ، وجميعها متقاربة في أعداد الطلاب المحولين إليها ، فالأولى كان عدد طلابها ٣٣ طالباً ، والثانية ٣٥ طالباً ، والثالثة ٣٦ طالباً ، ولم يتجاوز نسبة أي منهم ٢٪. والسبب أن طلاب كلية طب الأسنان والصيدلة ، يسجلون بها عن قناعة ورغبة وهذا ما أشار إليه الباحث سابقاً ، أما كلية الزراعة فيشتكي خريجوها من قلة توفر سوق العمل لهم ، وبالتالي يقل التحويل إليها.

٦ – كانت أعلى كلية في نسبة التفاوت بين الطلاب المحولين منها والطلاب المحولين إليها هي كلية الزراعة بفارق قدره ١٦,٥٪.

٧ – أكبر كلية تحول منها الطلاب إلى كليات متعددة داخل الجامعة خلال الخمسة فصول الدراسية ، هي : كلية العلوم ، وكلية الزراعة.

٨ – أكبر كلية تحول إليها الطلاب من كليات متعددة داخل الجامعة خلال الخمسة فصول الدراسية هي ؛ كلية العلوم الإدارية.

٩ – إذا ما قورنت نسبة أعداد الطلاب المحولين داخل الكليات بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الخمسة الفصول الدراسية إلى أعداد الطلاب المقبولين خلال نفس الفترة، فإن الجدول رقم ٣ يكشف بأن النسبة تزيد عن ١٦٪ وهي نسبة مرتفعة جداً. وبالتالي فإن ذلك يسبب هدراً مادياً مرتفعاً خلال الفترة التي قضاها الطلاب في هذه الكليات قبل تحويلهم إلى كليات أخرى.

جدول رقم ٣. أعداد الطلاب المقبولين بكليات جامعة الملك سعود ابتداءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٠/١٤٢١هـ وانتهاءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢/١٤٢٣هـ.

الفصل الدراسي الكلية	الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠/١٤٢١	الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٠/١٤٢١	الفصل الدراسي الأول ١٤٢١/١٤٢٢	الفصل الدراسي الثاني ١٤٢١/١٤٢٢	الفصل الدراسي الأول ١٤٢٢/١٤٢٣	المجموع
الآداب	٤٠٥	١٤٧	٢٨٢	٣١٤	٥٤٢	١٦٩٠
اللغات	١٥١	١١٢	١٣٦	١٦٢	٣٣٣	٨٩٤
الإدارية	٦٢٠	١٣٣	٦٦٢	٢٥٤	١١١٢	٢٧٨١
التربية	٣١٩	١٢٩	٣١٤	١٩٤	٣٨٩	١٣٤٥
الزراعة	٨٥	٢٨	٥٢	١٠٨	٢٣٣	٥٠٦
الصيدلة	١٢٢	٢	١٢٩	٠٠	١٤٥	٣٩٨
الطب	١٦٧	١	٢٠٣	١	٢١٧	٥٨٩
العلوم	٣٠١	٤٣	٣٤٤	٧٧	٤٦٧	١٢٣٢
الهندسة	٤٠٣	٣٠	٤٤٤	٢٠	٥١٦	١٤١٣
العمارة	١١٦	١٢	٩٦	١٢	١٤٤	٣٨٠
طب أسنان	٥٢	١	٦٢	٠	٦٣	١٧٨
تطبيقية	٢٦١	١٧	٢٦١	٢	٢٣٦	٧٧٧
الحاسب	٢٨٨	١٥	٢٧١	٢٢	٢٩٧	٨٩٣
المجموع	٣٢٩٠	٦٧٠	٣٢٥٦	١١٦٦	٤٦٩٤	١٣٠٧٦

❖ الأعداد من واقع سجلات عمادة شؤون القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود بالرياض.

السؤال الثاني: ما العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد صنف الباحث الإجابة حسب محاور الاستبانة إلى ما يلي:

أولاً: عوامل ذات علاقة بنظام الجامعة

يبين الجدول رقم ٤ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء نظام الجامعة بصفته عاملاً من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب من كلية إلى أخرى.

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول ٤ تبين أن متوسطات درجة الموافقة على الاستبانة بالنسبة لهذا المحور قد انحصرت ما بين ٣,٥١ و ٢.١٨ ، ويتضح من الجدول أن هناك أربعة عبارات كان متوسطاتها الحسابية أكبر من ثلاثة. وفي ضوء ذلك فقد حصلت العبارة رقم ١٠ والتي تشير إلى ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطالب، وكان متوسطها ٣,٥١ يليها العبارة رقم ٨، وهي عدم وجود من يرشد الطالب إلى التخصص المناسب لقدراته، وبلغ متوسطها ٣.٣٨ ، ثم يلي ذلك في العبارات قصور الإرشاد الأكاديمي في التعريف بنظام الجامعة بمتوسط قدره ٣,٣٢ ثم عبارة عدم وجود دليل واضح ومفصل عن التخصصات بالجامعة وكان متوسطها ٣.٠٥. أما بقية الفقرات وعددها سبع فكان تأثيرها متوسط على تحويل الطلاب بين الكليات.

وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج دراسة الغامدي [٧]، في أن هذه العوامل تسهم وبدرجة كبيرة في حدوث التسرب بين الطلاب. ولعل هذه النتيجة تستدعي قيام إدارة الكليات بتوطيد العلاقات بينها وبين طلابها، وزيادة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الطلابي.

ويؤول الباحث ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطالب إلى أن عمادة الكليات بالجامعة تهتم بالأمور الإدارية والمالية أكثر من اهتمامها بالأمور الأكاديمية، وهذا ما يؤكده جداول أعمال مجالس الكليات بالجامعة.

جدول رقم ٤. استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء نظام الجامعة كعامل من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	عدم معرفتي بنظام الجامعة	ك	٣٢	٤٠	٣٦	٤٨	٣٥	٢.٩٣	٥
	عند التحاقي بالكلية السابقة.	٪	٪١٦.٧	٪٢٠.٨	٪١٨.٨	٪٢٥	٪١٨.٢		
٢	قصور الإرشاد الأكاديمي في	ك	٤٥	٤٥	٤٧	٣٦	١٩	٣.٣٢	٣
	التعريف بنظام الجامعة.	٪	٪٢٣.٤	٪٢٣.٤	٪٢٤.٥	٪١٨.٨	٪٩.٩		
٣	مواعيد المقررات الدراسية	ك	١٦	٢١	٢٣	٧٢	٦٠	٢.٢٨	١٠
	غير مناسبة في الكلية التي	٪	٪٨.٣	٪١٠.٩	٪١٢	٪٣٧.٥	٪٣١.٣		
	حولت منها.								
٤	صعوبة تسجيل المواد	ك	٢١	٣٨	٢٩	٦٥	٣٩	٢.٦٧	٨
	الدراسية التي أرغبها.	٪	٪١٠.٩	٪١٩.٨	٪١٥.١	٪٢٣.٩	٪٢٠.٣		
٥	عدم إتاحة الفرصة لاختيار	ك	٤٣	١٥	٢٧	٦١	٤٥	٢.٧٤	٧
	التخصص المناسب في الكلية	٪	٪١٠.٤	٪١٦.١	٪١٤.١	٪٣٠.٢	٪١٤.١		
	السابقة		٪٢٢.٤	٪٧.٨		٪٣١.٨	٪٢٣.٤		
٦	تعقد الأنظمة التي تستخدمها	ك	٢٠	٣١	٥٦	٥٨	٢٧	٢.٧٩	٦
	الكلية في تعاملها مع الطلاب.	٪	٪١٠.٤	٪١٦.١	٪٢٩.٢	٪٣٠.٢	٪١٤.١		
٧	ازدحام الشعب بالطلاب في	ك	٣٠	٢٣	٣١	٦٧	٤٠	٢.٦٦	٩
	المقررات الدراسية في الكلية	٪	٪١٥.٦	٪١٢	٪١٦.١	٪٣٤.٩	٪٢٠.٨		
	التي حولت منها.	١							

تابع جدول رقم ٤

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٨	لم أجد من يرشدني إلى التخصص المناسب لقدراتي.	ك	٥٢	٦١	١٣	٤٠	٢٦	٣.٣٨	
		٪	٪٢٧.١	٪٣١.٨	٪٦.٨	٪٢٠.٨	٪١٣.٥		٢
٩	عدم وجود دليل واضح ومفصل عن التخصصات بالجامعة.	ك	٣٨	٤١	٢٩	٥٥	٢٦	٣.٠٥	٤
		٪	٪١٩.٨	٪٢١.٤	٪١٥.١	٪٢٨.٦	٪١٣.٥		
١٠	ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطالب.	ك	٦١	٤٠	٤١	٣٤	١٥	٣.٥١	١
		٪	٣١.٨	٪٢٠.٨	٪٢١.٤	٪١٧.٧	٪٧.٩		
١١	طول فترة الدراسة بالكلية.	ك	١١	١٨	٢٨	٧٢	٦٢	٢.١٨	١١
		٪	٪٥.٧	٪٩.٤	٪١٤.٦	٪٣٧.٥	٪٣٢.٣		

ثانياً: عامل التخصص

يوضح الجدول رقم ٥ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين إزاء التخصص كعامل من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب بين الكليات.

ويقرأ من جدول رقم ٥ أن متوسطات درجة الموافقة على عبارات هذا المحور قد انحصرت ما بين ٤.٣٥ و١.٦٥ ، وكانت هناك أربعة عبارات كان تأثيرها مرتفعاً على عملية التحويل، حيث حصلت العبارة رقم ١٢ وهي : **لا يوافق التخصص ميولي ورغباتي في الكلية التي حولت منها** على متوسط حسابي قدره ٤.٣٥ ، ويعد هذا المتوسط أعلى متوسط حسابي في فقرات الاستبانة. ثم يلي ذلك عبارة : **مقررات التخصص لا تشبع اهتماماتي العلمية في الكلية السابقة** ومتوسطها ٣.٨٧ ، **والتخصص الذي التحقت به ليس له مستقبل وظيفي في الكلية السابقة** ومتوسطها ٣.٣٨ ، وأخيراً **عدم الاستفادة من**

المقررات الدراسية في حياتي المستقبلية، ومتوسطها ٣.٣٦، وهناك عبارة وهي: عدم اجتياز بعض المقررات الدراسية فهي ذات تأثير ضعيف على عملية التحويل، حيث كان متوسطها ١.٦٥، وهو أقل متوسط حسابي في فقرات الاستبانة. أما بقية العبارات وعددها ثلاث فكانت درجة تأثيرها متوسطة على عملية تحويل الطلاب.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة الشرم [٤] في أن المقررات الدراسية بجامعة الملك سعود من العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية الكمية بالجامعة.

وهذا الأمر يعد من أهم ما ينبغي على الجامعة الأخذ به والسير عليه، وهو أن يكون التخصص مناسباً لميول وقدرات ورغبات الطالب.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعة لازالت تركز على التخصصات التي لاتتواءم مع احتياجات سوق العمل، والدليل على ذلك أنه لو نظرنا إلى توزيع الطلاب في مرحلة البكالوريوس حسب التخصصات التي يدرسونها، لوجدنا توزيع التخصصات مخالفاً لما تتطلبه التنمية المنشودة، ولوجدنا النمو في تخصص العلوم الاجتماعية والإنسانية، يتسارع بنسبة أكبر من باقي التخصصات، في الوقت الذي تزداد فيه أهمية العلوم والتكنولوجيا.

جدول رقم ٥. استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء التخصص كعامل من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٢	لا يوافق التخصيص ميولي ورغباتي في الكلية التي حولت منها.	ك	١٢٨	٢٥	١٧	١٥	٥	٤.٣٥	١
		٪	٪٦٦.٧	٪١٣	٪٨.٩	٪٧.٨	٪٢.٦		

تابع جدول رقم ٥

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٣	عدم استفادتي من المقررات الدراسية في حياتي المستقبلية	ك	٥٢	٣٩	٤٣	٤٢	١٦	٣.٣٦	٤
		٪	٪٢٧.١	٪٢٠.٣	٪٢٢.٤	٪٢١.٩	٪٨.٣		
١٤	مقررات التخصص لا تشبع اهتماماتي العلمية في الكلية السابقة	ك	٨٣	٤٨	٢٢	٢٨	١٠	٣.٨٧	٢
		٪	٪٤٣.٢	٪٢٥	٪١١.٥	٪١٤.٦	٪٥.٢		
١٥	مقررات التخصص في الكلية السابقة أعلى من مستواي العلمي	ك	٩	٢٢	٣٠	٦١	٧٠	٢.١٦	٧
		٪	٪٤.٧	٪١١.٥	٪١٥.٦	٪٣١.٨	٪٣٦.٥		
١٦	لا تناسب الموضوعات التي تتضمنها المقررات الدراسية التخصص	ك	١١	٢٣	٧٨	٥٧	٢٢	٢.٧١	٥
		٪	٪٥.٧	٪١٢	٪٤٠.٦	٪٢٩.٧	٪١١.٥		
١٧	التخصص الذي التحقت به ليس له مستقبل وظيفي في الكلية السابقة	ك	٦٤	٢٢	٤٨	٣٠	٢٤	٣.٣٨	٣
		٪	٪٣٣.٣	٪١١.٥	٪٢٥	٪١٥.٦	٪١٢.٥		
١٨	عدم اجتياز بعض المقررات الدراسية	ك	٣	١٣	١١	٥١	١١٣	١.٦٥	٨
		٪	٪١.٦	٪٦.٨	٪٥.٧	٪٢٦.٦	٪٥٨.٩		
١٩	صعوبة المقررات الدراية في الكلية السابقة	ك	١٩	٣٧	٣٣	٦٠	٤٣ .	٢.٦٣	٦
		٪	٪٩.٩	٪١٩.٣	٪١٧.٢	٪٣١.٣	٪٢٢.٤		

ثالثاً: عامل الطالب

يوضح الجدول رقم ٦ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين إزاء عوامل تتعلق بالطالب نفسه تؤدي إلى تحويله.

ويظهر من الجدول رقم ٦ أن متوسطات فقرات هذا المحور قد انحصرت ما بين ٣,٥٩ و١.٧٩ ، وأن الفقرات ذات التأثير العالي على تحويل الطلاب بين الكليات هي : الشعور بعدم جدوى الدراسة في الكلية السابقة ، وكان متوسطها ٣,٥٩ ، ويتضح أن أقل العوامل الذاتية مساهمة في التحويل ، هي : التحقت بالكلية السابقة نتيجة ضغط أسري كبير ، وكان متوسطها ١.٧٩ ، وتدني معدلي التراكمي في الكلية التي حولت منها ، وكان متوسطها ١.٨٥ . أما بقية فقرات هذا المحور وعددها ست فقرات ، فكان تأثيرها متوسط حسب ما تشير إليه متوسطاتها.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة القرني [٩]، والذي توصل فيها إلى أن العوامل الذاتية للطالب من بين العوامل التي تؤدي إلى سنوات تأخره الدراسي بالجامعة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى رغبة الشباب السعودي في الشهادة الجامعية دون إعطاء الاعتبارات حقها ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يعزي ذلك إلى ضعف الجامعة ، وعدم تمكنها من التوفيق بين متطلبات مجتمعنا الحاضر ، وبين أنواع ومستويات المعرفة والمهارة التي توفرها لطلابها.

جدول رقم ٦ . استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء عوامل ذاتية تؤدي إلى تحويلهم.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٠	ضعف الدافع الذاتي للدراسة.	ك	٢٨	٣٨	٣٠	٦٣	٣٣	٢.٨٢	٤
		٪	٪١٤.٦	٪١٩.٨	٪١٥.٦	٪٣٢.٨	٪١٧.٢		
٢١	الخوف من الفشل في الدراسة في الكلية السابقة.	ك	٢٩	٤٢	٢٢	٥٧	٤١	٢.٨٠	٥
		٪	٪١٥.١	٪٢١.٩	٪١١.٥	٪٢٩.٧	٪٢١.٤		

تابع جدول رقم ٦.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٢	ضعف الإعداد العلمي في المرحلة الثانوية.	ك	٢١	٣٩	٢٨	٦٠	٤٤	٢,٦٥	٦
		٪	١٠,٩٪	٢٠,٣٪	١٤,٦٪	٣١,٣٪	٢٢,٩٪		
٢٣	تدني معدلي التراكمي في الكلية التي حولت منها.	ك	٧	١٣	١٩	٥٩	٩٤	١,٨٥	٨
		٪	٣,٦٪	٦,٨٪	٩,٩٪	٣٠,٧٪	٤٩٪		
٢٤	صعوبة التكيف الأكاديمي بالكلية السابقة.	ك	٢٤	٤٤	٥٣	٣٧	٢٩	٢,٩٨	٢
		٪	١٢,٥٪	٢٢,٩٪	٢٧,٦٪	١٩,٣٪	١٥,١٪		
٢٥	الشعور بعدم جدوى الدراسة في الكلية السابقة.	ك	٦٠	٥٥	٢٩	٣٤	١٤	٣,٥٩	١
		٪	٣١,٣٪	٢٨,٦٪	١٥,١٪	١٧,٧٪	٧,٣٪		
٢٦	التأثر ببعض الأصدقاء الذين حولوا من الكلية.	ك	١١	١٩	٢٨	٥٧	٧٦	٢,١٢	٧
		٪	٥,٧٪	٩,٩٪	١٤,٦٪	٢٩,٧٪	٣٩,٦٪		
٢٧	اختلاف تخصصي في الثانوية.	ك	٣٩	٣٨	٢٣	٥٤	٣٧	٢,٩٤	٣
		٪	٢٠,٣٪	١٩,٨٪	١٢,٠٪	٢٨,١٪	١٩,٣٪		
٢٨	التحقت بالكلية السابقة نتيجة ضغط أسري كبير.	ك	١٠	١٣	١٣	٤٥	١٠٩	١,٧٩	٩
		٪	٥,٢٪	٦,٨٪	٦,٨٪	٢٣,٤٪	٥٦,٨٪		

رابعاً: عامل عضو هيئة التدريس

يوضح الجدول رقم ٧ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين إزاء عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس تؤدي إلى تحويل الطلاب بين الكليات.

ويبدو من جدول رقم ٧ أن متوسطات فقرات هذا المحور قد انحصرت ما بين ٣,١٩ و٢,٧٤ ، وأن الفقرات ذات التأثير العالي على تحويل الطلاب بين الكليات، كان عددها خمس فقرات، وكانت على النحو التالي:

- عدم مساعدة عضو هيئة التدريس في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب، ومتوسطها ٣,١٩.
- لا يتيح عضو هيئة التدريس الفرصة لطلابه للتعبير عن آرائهم ومتوسطها ٣,١٦.
- قلة الاستفادة العلمية من عضو هيئة التدريس، ومتوسطها ٣,١٣.
- غياب العلاقة الودية بين الطالب وعضو هيئة التدريس، ومتوسطها ٣,١١.
- عدم تزويد عضو هيئة التدريس طلابه بتوصيف للمقرر؛ يحدد أهدافه ومحتواه ومراجعه ومتوسطها ٣,٠٩.

أما بقية الفقرات وعددها خمس فقرات فقد انحصرت متوسطاتها ما بين أقل من ثلاثة وأكبر من اثنين، وهذا يعني أن تأثيرها متوسط على عملية التحويل بين الكليات.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع دراسة الشرم [٤] التي أشارت إلى أن العوامل الذاتية لعضو هيئة التدريس كانت من بين العوامل المؤدية إلى انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية الكمية في الجامعة.

ولعل هذه النتيجة تستدعي من أعضاء هيئة التدريس أن يقيموا علاقات ودية بين الطلاب؛ وأن يسهموا في مساعدتهم، وتذليل الصعوبات التي تواجههم.

ويؤول الباحث هذه النتيجة إلى ضعف إعداد عضو هيئة التدريس بالجامعة علمياً وتربوياً؛ لأن الأستاذ المتمكن من مادته العلمية، يجد السعادة والافتخار في إظهار قدراته العلمية أمام طلابه، وبالتالي يتصف بالحرية والمناقشة وحرية التعبير وسعة الصدر

والتعايش مع طلابه ومخالطتهم. أما الأستاذ الذي على العكس من ذلك، فهو الذي يفضل الأنعزالية عن الطلاب والتظاهر بالتعالي عليهم، خشية أن ينكشف ضعفه العلمي أمامهم، وتقل مكانته عندهم.

جدول رقم ٧. استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس تؤدي إلى تحويلهم.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٩	غياب العلاقة الودية بين الطالب وعضو هيئة التدريس	ك	٣٧	٤٠	٤٤	٥٠	٢١	٣٫١١	٤
		٪	٪١٩٫٣	٪٢٠٫٨	٪٢٢٫٩	٪٢٦	٪١٠٫٩		
٣٠	قلة الاستفادة العلمية من عضو هيئة التدريس	ك	٣٠	٥٢	٤٤	٤٥	٢١	٪٢٫٨٤	٨
		٪	٪١٥٫٦	٪٢٧٫١	٪٢٢٫٩	٪٢٣٫٤	٪١٠٫٩		
٣١	تعامل عضو هيئة التدريس مع طلابه بكبرياء في الكلية السابقة	ك	٢٥	٣٦	٤٢	٦٢	٢٧	٢٫٨٤	٨
		٪	٪١٣	٪١٨٫٨	٪٢١٫٩	٪٣٢٫٣	٪١٤٫١		
٣٢	عدم مساعدة عضو هيئة التدريس في تذليل الصعوبات التي تواجه طلابه.	ك	٣٢	٥٧	٣٩	٤٤	٢٠	٣٫١٩	١
		٪	٪١٦٫٧	٪٢٩٫٧	٪٢٠٫٣	٪٢٢٫٩	٪١٠٫٤		
٣٣	عدم تمكن عضو هيئة التدريس من المادة التي يقوم بتدريسها	ك	١٩	٣٥	٤٦	٦٦	٢٥	٢٫٧٧	٩
		٪	٪٩٫٩	٪١٨٫٢	٪٢٤	٪٣٤٫٤	٪١٣		
٣٤	عدم حرص هيئة التدريس على استفادة طلابه	ك	١٩	٤١	٥٤	٥٩	١٩	٢٫٩١	٦
		٪	٪٩٫٩	٪٢١٫٤	٪٢٨٫١	٪٣٠٫٧	٪٩٫٩		
٣٥	عدم تزويد عضو هيئة التدريس طلابه توصيف للمقرر؛ يحدد أهدافه ومحتواه ومراجعه.	ك	٢٠	٥٨	٥٥	٣٨	٢١	٣٫٠٩	٥
		٪	٪١٠٫٤	٪٣٠٫٢	٪٢٨٫٦	٪١٩٫٨	٪١٠٫٩		

تابع جدول رقم ٧.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٣٦	لا يتيح عضو هيئة التدريس الفرصة لطلابه التعبير عن آرائهم.	ك	٢٩	٥٢	٤٦	٥١	١٤	٣,١٦	٢
		٪	٪١٥,١	٪٢٧,١	٪٢٤	٪٢٦,٦	٪٧,٣		
٣٧	عدم عدالة عضو هيئة التدريس في تقويم طلابه.	ك	٣١	٣٢	٤٤	٥٩	٢٦	٢,٩١	٦
		٪	٪١٦,١	٪١٦,٧	٪٢٢,٩	٪٣٠,٧	٪١٣,٥		
٣٨	افتقار عضو هيئة التدريس لمهارات التعليم وأساليبه.	ك	١٧	٣٤	٥١	٦٢	٢٨	٢,٧٤	١٠
		٪	٪٨,٩	٪١٧,٧	٪٢٦,٦	٪٣٢,٣	٪١٤,٦		

السؤال الثالث : ما مدى اختلاف رؤية أفراد عينة الدراسة للعوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات؟

يوضح الجدول رقم ٨ نتائج تحليل التباين لاختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة للعوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات.

جدول رقم ٨ . نتائج تحليل التباين لاختلاف استجابات الطلاب حول العوامل التي أدت إلى تحويلهم باختلاف الكليات المحولين إليها.

العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نظام الجامعة	بين المجموعات	٤	١٠,١٣٣٣	٢,٥٣٣٣	٥,٤٦٢٥	**٠,٠٠٠٤
	داخل المجموعات	١٨٧	٨٦,٧٢٣٧	٠,٤٦٣٨		
التخصص	بين المجموعات	٤	١,٤٣٥١	٠,٣٥٨٨	١,٢٥٥٦	٠,٢٨٩١
	داخل المجموعات	١٨٧	٥٣,٤٣١٨	٠,٢٨٥٧		

تابع جدول رقم ٨ .

العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطالب	بين المجموعات	٤	٤.٦٩٩١	١.١٧٤٨	٣.٣٧٩٤	*٠.٠١٠٧
	داخل المجموعات	١٨٧	٦٥.٠٠٦١	٠.٣٤٧٦		
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٤	٢.٨٠٢٨	٠.٧٠٠٧	٠.٨٦٣٤	٠.٤٨٧٠
	داخل المجموعات	١٨٧	١٥١.٧٥٦٤	٠.٨١١٥		

ويتضح من الجدول ٨ أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في العوامل المتعلقة بنظام الجامعة والتي تؤدي إلى تحويلهم باختلاف الكليات التي تحولوا إليها، كما أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بالنسبة للعوامل المتعلقة بالطالب. أما العاملان التخصص، وعضو هيئة التدريس فقد تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهما باختلاف الكليات.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار شيفيه لدلالة التباين بين استجابات الطلاب المحولين في العوامل المتعلقة بنظام الجامعة المؤدية للتحويل باختلاف الكلية.

الكليات المحول إليها	متوسط المجموعات	١	٢	٣	٤	٥
١ – كلية الهندسة.	٢.٦٠٤٤					
٢ – كلية علوم الحاسب.	٢.٦٤٣٥					
٣ – كلية التربية.	٢.٧٤٢٠					
٤ – كلية العلوم.	٣.١١٥٩	◆				
٥ – كلية العلوم الإدارية.	٣.١٢٥٠	◆	◆			

ويوضح الجدول رقم ٩ نتائج اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات الطلاب في العوامل المتعلقة بنظام الجامعة، والتي أدت إلى تحويل بعض الطلاب بين الكليات بالجامعة باختلاف الكليات المحولين إليها.

ويظهر من الجدول ٩ وجود فروق بين الطلاب المحولين إلى كلية الهندسة، والطلاب المحولين إلى كلية العلوم بمتوسط حسابي أعلى لكلية العلوم. كما يوجد فروق بين الطلاب المحولين إلى كلية العلوم الإدارية، وبين الطلاب المحولين إلى كليتي الهندسة وعلوم الحاسب بمتوسط حسابي أعلى لكلية العلوم الإدارية.

وهذا يعود إلى أن كلية العلوم وكلية العلوم الإدارية كانتا أعلى كليتين في أعداد الطلاب المحولين منهما وإليهما وهذا ما كشفه جدول رقم ٣. وبالتالي يؤثر في كفاءة النظام الجامعي بهاتين الكليتين.

كما تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين المتوسطات في العوامل المتعلقة بالطالب والمؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات باختلاف الكليات المحولين إليها، والتي كشفتها نتائج تحليل التباين جدول رقم ٨. إلا أن اختبار شيفيه لم يكشف شيئاً من تلك الفروق، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات أفراد العينة إزاء العوامل المتعلقة بالطالب باختلاف الكليات المحولين إليها.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، وما تمثله ظاهرة التحويل من هدر تربوي كبير، يوصي الباحث بما يلي:

١ – أن يعاد النظر في سياسة قبول الطلاب بالجامعة، وذلك بأن لا يكون التقدير الذي حصل عليه الطالب من المرحلة الثانوية هو المعيار الوحيد لتحديد قبوله بكليات الجامعة، بل ينبغي أن يصاحب هذا المعيار جنباً إلى جنب اختبار مقنن للطلاب المتقدمين،

لكشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، ومن ثم المواءمة بين هؤلاء المتقدمين وبين التخصصات، وفي ضوء هذين المعيارين يسجل كل طالب في مكانه المناسب.

٢ – أن تكون مقررات الفصل الدراسي الأول موحدة، أو متشابهة إلى حد ما بين الكليات، وذلك بتدريس مقررات الإعداد العام للجامعة في هذا الفصل، وأن يسمح لمن يرغب التحويل بين الكليات بعد الفصل الدراسي الأول فقط، وفي هذه الحالة يحتسب للطالب كامل ساعاته التي يدرسها بالكلية السابقة، وفي نفس الوقت لم يسبب ذلك هدراً تربوياً.

٣ – أن تكون مقررات الفصل الدراسي الثاني موحدة أو متشابهة إلى حد ما بين أقسام كل كلية، لاسيما وأن هناك عدداً من المقررات الدراسية المشتركة بين أقسام الكلية الواحدة، ويسمح لمن يرغب التحويل بين أقسام الكلية بعد الفصل الدراسي الثاني، وبالتالي يحتسب للطالب المحول كل ساعاته السابقة دون هدر تربوي.

٤ – أي طالب يطلب التحويل بعد ذلك يوضع عليه بعض الجزاءات كأن يحسم نسبة من المكافأة الشهرية مثلاً للحد من ظاهرة التحويل.

٥ – متابعة أحوال الطلاب عن طريق قاعدة معلوماتية بشؤون الطلاب بالجامعة، يُكشف من خلالها الكليات أو الأقسام التي يكثر التحويل إليها، أو التحويل منها، وأن يكون ذلك من أهم الاعتبارات التي في ضوئها يتم توسع ودعم بعض التخصصات أو تقليصها وخفض الإنفاق عليها؛ لأن تحويل الطلاب إلى تخصصات معينة مؤشر حقيقي على ما لهذا التخصص من فوائد عديدة للدارس أولاً ثم للمجتمع ثانياً.

٦ – توفير نظام إرشاد أكاديمي فعال في كليات الجامعة، وإصدار دليل عن الجامعة، وأن لا يقتصر هذا الدليل على أسماء الكليات والأقسام بالجامعة فحسب، بل ينبغي أن يشمل شروحات وافية عن كل قسم، وما يقدمه كل قسم من تخصصات، وما

يشمل كل تخصص من مقررات دراسية، وما يحتوي كل مقرر من مفردات. وبهذا تكون الجامعة قد أفادت الطالب من جهة، وأفادت أرباب الأعمال من جهة أخرى. وبالتالي حققت خدمة الطالب والمجتمع في آن واحد.

٧ – إعادة النظر في التخصصات القائمة من قبل المختصين بالجامعة، وتوجيه الاهتمام نحو تخصصات جديدة في ضوء ما يتطلبه سوق العمل، وبناءً على مسح شامل لاحتياجات المملكة في مسيرتها نحو التنمية الشاملة.

٨ – يوصي الباحث أعضاء هيئة التدريس بإقامة علاقات ودية مع الطلاب، وأن يقوم التعامل معهم على الاحترام والتقدير. وهذا سينعكس على احترام الطلاب لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

[١] إدارة الدراسات والتطوير الجامعي. *أهم القواعد واللوائح المنظمة لشؤون الطلاب*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

[٢] الرازي، محمد بن أبي بكر. *مختار الصحاح*. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٥٠م.

[٣] سليم، حسن مختار. "ظاهرة تحويل الطلاب جامعة الأزهر من الكليات العملية إلى الكليات النظرية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، القاهرة: جامعة الأزهر، (١٤٠٦ هـ).

[٤] الشرم، سعيد عطية. "الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بين النظام الفصلي ونظام الساعات." *رسالة ماجستير غير منشورة*، الرياض: جامعة الملك سعود، (٤٢١ هـ).

[٥] عسكر، علي، وحسن جامع، وفاروق الفرّا، ووليد هوانه. *مقدمة في البحث العلمي*. ط٢. الكويت: مكتبة الفرح للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

[٦] العواد، هيا عبدالعزيز. "الكفاءة الداخلية والخارجية للدراسات العليا بكليات البنات بالرياض." *رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود*، (١٤١٥هـ).

[٧] الغامدي، حمدان والغامدي، عبدالله. "العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض." *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ٩، (٢)، (١٤١٧هـ)، ٢٢٣ - ٢٧٦.

[٨] قاسم، محمود. *المنطق الحديث ومناهج البحث*. ط٥. القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٨م.

[٩] القرني، علي سعيد. *العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة*. الرياض، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

[١٠] كامل، عمر عبد الله. "تخطيط التعليم العالي في المملكة في ضوء احتياجات سوق العمل." *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*، الرياض: وزارة التعليم العالي، جـ١، (١٤١٨ هـ)، ٣٥ - ٦٥.

[١١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *أنماط التعليم العالي في الوطن العربي*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦م.

[١٢] من واقع وثائق الطلبة بعمادة شؤون القبول والتسجيل. الرياض: جامعة الملك سعود.

[١٣] المنيع، محمد عبد الله. "الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦م إلى ١٩٨٥م." *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، دمشق المركز العربي لبحوث التعليم العالي*، ع١٠، (١٩٨٩م)، ١٠٥ - ١٢٤.

[١٤] وزارة التخطيط. *خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ - ١٤١٠هـ)*. الرياض: وزارة التخطيط، ١٤٠٥هـ.

ملحق رقم (١)

اسم المحكم	القسم
١ - أ. د. سالم حسن هيكل.	قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٢ - د. بدر جويعد العتيبي.	" " "
٣ - د. عبد اللطيف محمود محمد.	" " "
٤ - د. علي عبد الله الحاجي.	" " "
٥ - د. محمد عبد الله اليحيى.	" " "

اسم المحكم	القسم
٦ – أ. د. علي سعد القرني.	قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود
٧ – أ. د. عبد الرحمن أحمد الصائغ.	" " "
٨ – أ. د. عبد الله عبد اللطيف الجبر.	" " "
٩ – أ. د. عبد العزيز عبد الوهاب البابطين.	" " "
١٠ – د. حسن أبو بكر العولقي.	" " "

Factors Leading to Student's Transference among Faculties in King Saud University

Abdul Rahman Ibn-Abdul Khaleq Hajar Al-Ghamdi

Assistant professor – Department of Education – Faculty of Education – King Saud University – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. Research Brief. This study aim at the determination of number of students transferred among faculties in King Saud University and the factors leading to their transference that has been explained in four aspects such as (university system , specialization, student and faculty teaching staff member).

In this study , the researcher depends on the questionnaire , official documents , records and statistics issued from the university, the researcher followed the number of the students who have been transferred among faculties during five semesters, beginning from the first semester 1420/1421H , and ending with the first semester 1422/1423H. The questionnaire has been applied to (192), whom represented a part from the transferred students to the following faculties : education, business administration , engineering, computer and sciences.

The study results explained the number of students who have been transferred among faculties during the five semesters according to the faculties that interchange the transference.

Also the study results discovered the factors leading to the transference the student's, in addition to that revealed an existence of differences in the sample persons responses concerning some of the factors leading to their transference to the different faculties.

Moreover, the researcher presented many of the beneficial recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٥-٨٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أبعاد الثقافة العلمية في المجتمع السعودي

هيا محمد المزروع

أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٨/١٨هـ)

ملخص البحث. هذه الدراسة محاولة للتوصل إلى تصور مقترح لأبعاد الثقافة العلمية في المجتمع السعودي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وقد هدفت إلى:

١ - تحديد أبعاد الثقافة العلمية.

٢ - تحديد البنود الواجب تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية للمواطن السعودي.

٣ - التعرف على آراء الخبراء حول أهمية هذه الأبعاد.

قامت الباحثة باستعراض مفهوم الثقافة العلمية وأبعادها وأعدت قائمة بالقضايا والموضوعات والمشكلات التي ينبغي تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية للفرد السعودي. وقد تم استفتاء المتخصصين في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية حول الأهمية النسبية لهذه الأبعاد وخلصت الدراسة إلى أربعة أبعاد للثقافة العلمية هي: طبيعة العلم، المنهجية العلمية، العلم والتقنية والمجتمع، وكذلك المعرفة العلمية.

أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على هدف الثقافة العلمية في مؤسسات التعليم ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع وكذلك وضع خطة وطنية لنشر الثقافة العلمية.

مقدمـــــــة

إن المتتبع لتاريخ التربية العلمية يجد العديد من الباحثين الذين تناولوا هدف الثقافة العلمية [١ ؛ ٢] . لقد أصبحت الثقافة العلمية Sientific Literacy شعاراً عالمياً وهي تعني "ما يجب على العامة معرفته عن العلم " [٣، ١٢٩] . كما تعرفها الموسوعة العلمية للتربية بأنها " التقدير لطبيعة وأهداف وحدود العلم ، مقترناً ببعض الفهم للأفكار العلمية المهمة" [٤ ، ص ٥٣٤٥] .

إن العالم يمر بتطورات علمية سريعة ومتلاحقة ، فهناك مثلاً في مجال تخصص علم الأحياء أكثر من ٢٠,٠٠٠ مجلة علمية متخصصة ، وإذا نظرنا إلى مكتبة الكونجرس الأمريكية نجد أنها تستقبل أكثر من ٨٠,٠٠٠ مجلة علمية [٥] . إن هذا الانفجار المعرفي في مجال العلم يؤثر بلا شك في جميع جوانب حياة الإنســـان ، لذلك فلا بد من مواجهة تلك الثورة العلمية عن طريق تقريـــــب العلوم إلى ذهن المواطن العادي ليتمكن من متابعة المجالات العلمية المختلفة ومن ثم اتخاذ القرارات اليومية المناســـبة التي تتعلق بالصحة و السلامة و المستقبل ، أي أن الثقافة العلمية للأفراد جزء مـــــن المواطنة الصالحة المثمرة في المجتمع ؛ لذلك يجب على مؤسسات التعليم والتربية الاهتمام بنـــشر الثقافة العلمية ، وقد أوصت دراسة العلاقة بين التربية العلمية والتحولات الاجتماعـــية والثقافية في الوطن العربي [٦] إلى ضرورة خلق بيئة علمية مناسبة لنـــشر الثقافة العلمية وإعداد المواطن القادر على التعامل مع التغيرات المستمرة ، المدرك للعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع. إن ذلك يعني أن محو الأمية الثلاثية (القراءة والكتابة والحساب) ليست كافية للفرد الذي يعيش في مجتمع يتأثر بالعلم منهجاً ومعرفة وتقنية ، مما يتطلب الاهتمام بمحو الأمية العلمية للمتعلم [٧].

فالثقافة العلمية في المجتمع لم تعد رفاهية ثقافية مما دفع مؤخراً دولة هولندا إلى إدخال مقرر " العلوم الطبيعية العامة" "General Natural Sciences" وهو مقرر جديد لجميع الطلاب في المرحلة الثانوية ؛ وذلك لمواجهة المهنيين كالمحامين والسياسيين والصحفيين مستقبلاً لقضايا ذات علاقة بالعلوم الطبيعية ، وضرورة معرفة هؤلاء لطبيعة ودور العلم والتقنية في المجتمع [٨]. كذلك اهتمت اليونسكو UNESCO بتحقيق الثقافة العلمية والتقنية وأقامت لذلك مشروع (٢٠٠٠+) التعاوني بين هيئات وجمعيات حكومية وغير حكومية حيث كان الموضوع الرئيسي للمجلد السادس لإصدارات اليونسكو عن محو الأمية العلمية والتقنية للجميع من خلال تطبيق هذا المشروع [٩]. وفي الولايات المتحدة الأمريكية أصدرت كل من الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) American Association for the Advancement of Science والأكاديمية الوطنية للعلوم(National Academy of Science (NAS والجمعية الوطنية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association (NSTA) بياناً مشتركاً في فبراير ١٩٩٦ للتأكيد على أهمية الثقافة العلمية ينص على أن "الأولوية الأولى للتربية العلمية هي الثقافة العلمية الأساسية لكل الطلاب [١٠].

أما على المستوى العربي فنجد أن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في مؤتمرها العلمي الثاني قد تناولت مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر ومن ضمنها التنور العلمي [١١] . كما نظم مركز تطوير تدريس العلوم في جامعة عين شمس مؤتمراً تحت عنوان : " نشر وتأصيل الثقافة العلمية في المجتمع " [١٢]. كذلك أكد مكتب التربية العربي لدول الخليج في مؤتمره الرابع عشر على ضرورة الاهتمام بالثقافة العلمية ورفع مستواها [١٣]. وحرص المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج على تخصيص الحلقة الأولى من برنامج الحلقات النقاشية للعام

١٩٩٨/١٩٩٧م لدراسة ظاهرة عزوف الشباب عن الثقافة العلمية في الكويت [١٤]. وفي المملكة العربية السعودية تولي مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية اهتماماً خاصاً بنشر الوعي العلمي من خلال إنشاء الإدارة العامة للتوعية العلمية والنشر التي تقوم بعدة نشاطات لنشر التوعية العلمية بين أفراد المجتمع كان آخرها إصدار عددين خاصين من مجلة العلوم والتقنية عن موضوع الثقافة العلمية [١٥ ؛ ١٦].

كذلك أتت خطة التنمية السابعة للمملكة (١٤٢٠ – ١٤٢٥هـ) لتؤكد في الأساس الإستراتيجي الرابع عشر على ضرورة بناء قاعدة وطنية للعلوم والتقنية من خلال "تعميق الوعي العلمي والتقني لدى المجتمع والطلبة في جميع مراحل التعليم، وإيجاد الحوافز التي تشجعهم على ذلك" [١٧].

الحاجة للدراسة

ترى الباحثة أنه لكي يقوم التعليم والإعلام ومؤسسات المجتمع الأخرى بإعداد المواطن المثقف علمياً ، فإنه لابد من تحديد عناصر ومكونات ومجالات الثقافة العلمية ، فبدون التوصيف الدقيق لمجالات الثقافة العلمية فإن آمال المجتمع وتوقعاته للوصول إلى أفراد مثقفين علمياً يصعب تحقيقها . أي أنه حتى نتوصل إلى إجابة السؤال : ماذا نقصد بالفرد المثقف علمياً؟ فإننا لا نستطيع كمخططين ومنفذين ومربين تحديد ماذا وكيف نعلم .

وفي المملكة العربية السعودية هناك حاجة واضحة لتحديد أبعاد وبنود الثقافة العلمية نستطيع أن نتبينها من خلال ملامح مشكلة الدراسة التالية :

١ - هناك حاجة إلى الاتفاق على البنود المطلوبة للثقافة العلمية، فهناك العديد من التفسيرات لمفهوم الثقافة العلمية وهذا التعدد يعود إلى اختلاف التعريفات بحسب

هدف البحث وتنوع الآراء المستخدمة لدعم هذا المفهوم ؛ مما أدى إلى صعوبة تحديده وقياسه، كما أوضح ذلك لوقكش و سبارقو [١٨] في دراستهما لتطوير مقياس اختبار الثقافة العلمية. وقد أرجع لوقكش [١٩] تعدد تفسيرات الثقافة العلمية إلى :

أ) تعدد الجهات المهتمة بالثقافة العلمية .

ب) وجـــود رؤى وتفسيرات مختلفة لمفهوم الثقافة العلمية .

ج) طبيعة المفهوم .

د) تعدد طرق قياسه .

إن التفاوت في الآراء حول هذا المفهوم يجعل من الصعوبة على المهتمين بنشر الثقافة العلمية تحديد المحاور والموضوعات الرئيسية في محتوى برامج الثقافة العلمية، حيث أشارت فودة [٢٠]، في دراستها لتطوير مقرر الثقافة العلمية للمستوى الجامعي، أن المهتمين بنشر الثقافة العلمية يختلفون فيما يجب أن يضمن هذا المقرر. كما يدعم ذلك الحصين في بحثه لتقديم نموذج مقترح لتصميم مقرر الثقافة العلمية حيث قال : " ماذا نختار من بين هذا الكم المعرفي الهائل لنضمنه برامج التربية العلمية، أو ليكون محوراً في برنامج الثقافة العلمية ؟ " [٢١، ص ١٥٨].

٢ - بالرغم من وجود الدراسات التي تشير إلى أبعاد الثقافـــــة العلمية كطبيعة العلم والمفاهيم الأساسية للعلم والعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع [٢٢ ؛ ٢٣ ؛ ٢٤] إلا أن هذه الدراسات سعت إلى تعريف الثقافة العلمية من خلال ذكر مكوناتها وأبعادها ولكنها لم تحدد مضمون ومحتوى هذه الأبعاد، إضافة إلى خلوها من التوصيف الدقيق لهذه الأبعاد. وهذا ما دعـــا الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم(AAAS) للقيام بمشروع ٢٠٦١ بمشـــاركة عدد كبير من العلماء المتخصصين وعلماء التربية ؛ وذلك لتحديد مكونـات الثقافة العلمـــية للمواطن الأمريكي [٢٥].

٣ - على الرغم من وجود دراسات ذات علاقة بالثقافة العلمية في مجـــال معين مثلاً ، التنور العلمي التقني [٢٦] و التنور الكيميائي [٢٧] و التنور العلمي الغـــذائي [٢٨] و التنور العلمي البيولوجي [٢٩] نجد أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أبعاد الثقافة العلمية في مجالات العلوم المختلفة مجتمعة مع بعضها .

٤ - بمراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الثقافة العلمية نجد ندرة في البحوث التي تناولت الثقافة العلمية في المملكة العربية السعودية ؛ إذ لا نجد غير دراسة فودة [٢٠] ودراسة بن سلمة [٣٠] اللتين تناولتا بعض أبعاد التنور العلمي في التعليم الجامعي دون التوصيف للقضايا والموضوعات الرئيسية والفرعية للثقافة العلمـــية . فعلى الرغم من أهمية الثقافة العلمية عالمياً نلاحظ غياب الاهتمام بها محلياً .

٥ - تحديد عناصر المواطن المثقف علمياً ومكوناته ومجالاته لابد أن ينطلق من حاجات المجتمع وآماله ومشكلاته ، وقد أشار النجدي و راشد وعبد الهادي [٣١] ومكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢ ؛ ١٤] إلى أن مشكلات وجهات النظر المختلفة في المجتمع تعد من مصادر الثقافة العلمية بالإضافة إلى مصـــادر أخرى كالتقدم العلمي والاتجاهات العالمية العلمية. كما أننا نجد تساؤل سمولسكا [٣٣] عن مدى مصداقية فكرة تبني دولة نيجيريا لأهداف الثقافة العلمية المنصوص عليها في فصول الدول الغربية ؛ يرى أنه بالرغم من أن أهداف التربية العلمية تتشابه في دول العالم ، إلا أن ذلك لا يعني تشابه وضع تعليم العلوم في تلك الدول ، ومن ثم فان تحقيق الهدف نفسه قد تختلف كيفيته .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

انطلاقاً مما سبق استشعرت الباحثة الحاجة إلى دراسة تستهدف تحديد أبعاد الثقافة العلمية اللازمة للأفراد في المجتمع السعودي ، أي أن هناك حاجـــة لتحديد أبعاد الثقافة

العلمية المفترض تناولها في التعليم العام، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما أبعاد الثقافة العلمية اللازم تناولها في التعليم العام ؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية :

١ - ما أبعاد الثقافة العلمية ؟

٢ - ما البنود الواجب تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية للمواطن السعودي؟

٣ - ما الأهمية النسبية لأبعاد وبنود الثقافة العلمية كما يراها المتخصصون في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى بلوغ الأهداف الآتية :

١ - تحديد أبعاد الثقافة العلمية.

٢ - تحديد بنود أبعاد الثقافة العلمية للمواطن السعودي.

٣ - التعرف على آراء المتخصصين في العلوم الطبيعية والتربية العلمية حول أهمية هذه الأبعاد والبنود .

أهمية الدراسة

مما لاشك فيه أن لرأس المال البشري دوراً لا يقل أهمية عن دور رأس المال المادي لإحداث التنمية ؛ فالتنمية الاجتماعية والاقتصادية تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية هي : الموارد الاقتصادية، والعامل البشري، والإلمام بالمعارف الاقتصادية والعلمية والاجتماعية [٣٤] لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة لتنمية رأس المال البشري من خلال إعداد تصور لأبعاد الثقافة العلمية اللازمة للعنصر البشري.

وبما أن نشر الثقافة العلمية لا يقتصر على التعليم الرسمي بل يقع على عاتق القطبين التعليم والإعلام، ووسائط أخرى مثل المتاحف والنوادي العلمية [٣٥]؛ فإن هذه الدراسة مفيدة لعدة جهات، هي :

١ - الجهات المشرفة على التعليم، حيث يفيد هذا التصور في اقتراح إرشادات لتطوير تدريس العلوم، ويفيد مخططي مناهج العلوم في تحديد الأهداف المرغوبة، والمجالات والموضوعات المتضمنة، وتحديد أوجه الأنشطة والتقويم .

٢ - الإعلام، حيث يساعد هذا التصور وسائل الإعلام المختلفة من صحف وإذاعة وتلفاز للكشف و التركيز على الموضوعات المهمة لنشر الثقافة العلمية بين أفراد المجتمع .

٣ - مؤسسات المجتمع، حيث يعد هذا التصور وسيلة لتحديد أولويات العمل في هذه المؤسسات .

٤ - كذلك يمكن أن تفيد هذه الدراسة الباحثين المهتمين بالثقافة العلمية لبناء أدوات لقياس مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة ومستوى تناول المناهج ووسائل الإعلام لأبعاد الثقافة العلمية في المملكة العربية السعودية.

وأخيراً تأتي أهمية هذه الدراسة لندرة الدراسات المتعلقة بتعريف الثقافة العلمية في السعودية ؛ إذ لا نجد كما سبق غير دراستي فودة [٢٠] ودراسة بن سلمة [٣٠].

حدود الدراسة

التعميمات التي يتم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة يجب أن تأخذ في الاعتبار الحدود التالية :

١ - آراء الخبراء من الحاصلين والحاصلات على درجة الدكتوراه في العلوم الطبيعية و التطبيقية والتربية العلمية.

٢ - الحدود الزمانية للدراسة هي العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ

٣ - الحدود المكانية للدراسة هي مدينة الرياض .

مصطلحات الدراسة

الثقافة العلمية Scientific Literacy

عرف سليم التنور العلمي على أنه " قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، و(مهارات التفكير العلمي) اللازمة لإعداد الفرد لمواجهة المشكلات والقضايا التي تواجهه في حياته اليومية في بيئته ومجتمعه" [٧، ص ٣٢].

وعرف مجلس البحوث الوطني (NRC) [٣٦، ص٢٢] في الولايات المتحدة الأمريكية الثقافة العلمية على أنها : "معرفة وفهم المفاهيم العلمية والعمليات اللازمة لصنع القرارات الشخصية والمشاركة في الشئون المدنية والثقافية والإنتاج الاقتصادي. أيضاً تتضمن أنواعاً مميزة من القدرات" .

وعرفها النجدي وراشد وعبد الهادي [٣١] على أنها " قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات يتصل بالمشكلات والقضايا العلمية والرياضية والتكنولوجية، وقدرات ومهارات التفكير العلمي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه".

التعريف الإجرائي

الإلمام الشامل لمجالات العلوم الطبيعية و التطبيقية وفهم طبيعتها و الاستجابة لقضايا الحياة اليومية بمنهجية علمية مع الوعي بالعلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع ليصبح الفرد قادراً على اتخاذ القرارات اليومية المناسبة .

الإطار النظري

أولاً : مفهوم الثقافة العلمية : يتكون مفهوم الثقافة العلمية scientific literacy من كلمتين . الأولى literacy و هي تعني في قاموس المورد معرفة القراءة و الكتابة [٣٧] . وتعني كذلك معرفة القراءة والكتابة أو مستوى التعلم والثقافة في قاموس أكسفورد. ولقد لخص مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٨] ثلاثة معان للثقافة وردت في الدراسات والبحوث وهي :

١ - الثقافة بالمعنى الأنثروبولوجي (علم الإنسان) وتشمل النشاطات الذهنية والمادية التي يقوم بها الإنسان وهذا المعنى يشمل جوانب عديدة .

٢ - الثقافة بالمعنى النخبوي وتعني جهداً ذهنياً كبيراً لفئة معينة من الناس تتصف بالإبداع والإنتاج الفريد .

عن طريق الحس والتجربة ويشمل بقية العلوم الأخرى [٣٩ ؛ ٤٠]. وعليه فالثقافة العلمية تعني الإلمام الشامل لمجالات العلوم المرتبطة بالعلوم الطبيعية والتطبيقية . مما سبق يمكن القول إن الثقافة العلمية هي جانب من جوانب الثقافة الإنسانية المعنية بالعلوم الطبيعية والتطبيقية و تهدف إلى بناء ثقافة شاملة ومتكاملة للإنسان .

ثانياً : أهمية الثقافة العلمية : يمكن تلخيص أهمية الثقافة العلمية من ثلاثة جوانب : أولاً أهميتها للفرد ، وثانياً أهميتها للمجتمع ، وثالثاً أهميتها للنشاط العلمي نفسه. فبالنسبة للفرد المثقف علمياً الذي يعيش في مجتمع متأثر بالعلم والتقنية فإنه يستطيع أن :

١ - يستخدم المبادئ والمهارات العلمية لاتخاذ القرارات الشخصية السليمة المتعلقة بصحته و سلامته.

٢ - يكون مؤهلاً لطرق مجالات جديدة في حياته الوظيفية ؛ لامتلاكه العادات الذهنية المسايرة لمهارات التفكير العلمي .

٣ - يمتلك رؤية غنية ومثيرة عن الكون .

وبالنسبة للمجتمع فإن وجود الأفراد المثقفين علمياً يسهم في :

١ - تفعيل المشاركة في صنع القرارات العامة في القضايا المتعلقة بالعلم والتقنية ؛ لقدرته على إعطاء الآراء الهادفة والمبنية على أسس موضوعية بعيدة عن الأهواء والجهل ، مثل القرارات المتعلقة بحماية البيئة والهندسة الوراثية.

٢ - زيادة الإنتاجية الاقتصادية لتوافر العمالة ذات المهارات العلمية.

٣ - زيادة رخاء الدولة ومنافستها في السوق الدولية لزيادة نشاطها العلمي بوجود البيئة المثقفة والمناخ المناسب للثقافة العلمية .

وبالنسبة للنشاط العلمي فإن وجود الفرد المثقف علمياً يسهم في توفير ما يلي :

١ - القاعدة الجماهيرية الواعية لتقدم ونشاط الحركة العلمية .

٢ - الأرضية الخصبة لإنبات المواهب والميول والقدرات العلمية وانضمامها إلى الحركة العلمية.

٣ - الوعي والدعم المعنوي والمادي للبرامج والمشاريع العلمية .

٤ - الوعي لدعم وتنفيذ القرارات المتعلقة بقضايا العلم والتقنية ، مثل القرارات المتعلقة بالحد من التصحر ، وانقراض الحيوانات ، والمحافظة على الصحة العامة [٤١ ؛ ٤٢ ؛ ٢٥ ؛ ٣٦ ؛ ١٩].

الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت تحديد أبعاد الثقافة العلمية

دراسة بيلا وأوهيرن وجل [٤٣] في مركز الثقافة العلمية Scientific Literacy research center في جامعة وسكنسن الأمريكية كانت من المحاولات الأولى لتحديد مفهوم الثقافة العلمية حيث فحصوا ١٠٠ مقالة تناولت الثقافة

العلميــة مــا بــين الفــترة مــن ١٩٤٦م إلى ١٩٦٤م، وتوصــل البــاحثون إلى أن هنــاك ســتة أبعــاد تكــرر ذكرهــا وهــي : العلاقــة بــين العلــم والمجتمــع ، أخلاقيــات العــالم ، طبيعــة العلــم ، المفــاهيم الأساســية في العلــم، الفــرق بــين العلــم والتقنيــة ، العلــم والإنسانيات .

جهـود بيلا وزملائـه لتحـديد مفهـوم الثقافـة العلميـة أتبعـت بجـهود شـوالتر[٤٤] الذي بنى هيكل برنامج التربية العلمية الموحـدة في منتصـف السـبعينيات مـع فريـق العمـل على أساس مراجعـة الدراســــات ومناقشـة العلمـاء والمتخصصـين في التربيـة العلميـة ؛ ونتيجة لذلك اقترحوا سبعة أبعاد للثقافة العلمية وهي : طبيعة العلم، المفاهيم في العلوم، عمليات العلم، قيم العلم، العلم والمجتمع، الميول العلمية، المهارات العلمية.

كذلك نشـر آجين [٤٥] هـيكلاً مفاهيمياً للثقافة العلميـة الـذي تضـمن سـتة أبعـاد وهي: العلم والمجـتمع، أخـلاق العلـم، طبيعـة العلـم، مفـاهيم العلـم، العلـم والتقنيـة، العلم والإنسانية.

وصنف شين [٤٦] مفهوم التنور العلمي إلى ثلاثة أصناف :

١ - العملي وهو امتلاك المعرفة العلميـة لحـل المشـكلات العمليـة مثـل مشـكلات الغذاء والصحة .

٢ - المـدني الحضـاري: لمساعـدة المـواطن علـى المشاركـة في اتخـاذ القـرارات السياسية ذات العلاقـة بالصحـة والطاقة والبيئة .

٣ - الثقافي: لاستيعاب العلم كإنتاج إنســاني .

ورأى سيمبسـون وأندرسـون [٢٣] أن الثقافـة العلميـة تشـمل عـدة محـاور وهـي: طبيعة العلم، المفاهيم العلمية، عمليات العلم، القيم، العلم والمجتمع، الميـول العلميـة، المهارات العلمية.

كما اقترح ميلر [٢٤] في مقالته التي أشار فيها إلى انخفاض مستوى الثقافة العلمية في الولايات المتحدة، إلى أن الثقافة العلمية تشمل ثلاثة أبعاد وهي: فهم مبادئ وطرق العلم، وفهم المفاهيم والبنود الأساسية للعلم، والوعي بالعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع.

وفي عام ١٩٩١م نشر هيزن وتريفيل (Hazen and Trefil) كتاب " قضايا العلم: تحقيق الثقافة العلمية " Science Matters : Achieving scientific Literacy الذي حددا فيه المفاهيم الأساسية التي ينبغي لغير العلماء فهمها لتحقيق الثقافة العلمية بالإضافة إلى طبيعة العلم، وتاريخ العلم، وطبيعة التقنية، ودور العلم في المجتمع [٤٧].

وأعدت (AAAS) مشروع ٢٠٦١ بمشاركة عدد كبير من العلماء المتخصصين وعلماء التربية لإنجاز "معالم الثقافة العلمية" " Benchmarks of Science Literacy " حيث حددوا القضايا و الموضوعات الرئيسية والفرعية لمتطلبات الثقافة العلمية كما يلي :

١ - طبيعة العلم.
٢ - طبيعة الرياضيات.
٣ - طبيعة التكنولوجيا.
٤ - التركيب الفيزيائي.
٥ - البيئة الحية.
٦ - الكائن الإنساني.
٧ - المجتمع الإنساني.
٨ - العالم المبدَع.

٩ - عالم الرياضيات.

١٠ - الرؤية التاريخية.

١١ - الموضوعات الشائعة.

١٢ - العادات الذهنية [٢٥].

كما قامت اللجنة الوطنية لمعايير و تقييم التربية العلمية National Committee on Science Education Standerd and Assessment (NCSESA) بإصدار معايير لجوانب التربية العلمية وحددت معايير محتوى العلوم الطبيعية وما يجب على التلميذ معرفته و فهمه وعمله في العلوم الطبيعية ليصبح مثقفاً علمياً، هي: المفاهيم والعمليات في العلوم، العلم كاستقصاء، العلوم الطبيعية، علوم الأرض والفضاء، العلم والتقنية، العلم وعلاقته بالحياة الشخصية والاجتماعية، تاريخ وطبيعة العلم [٣٦].

وأعد مكتب التربية العربي لدول الخليج [١٤] كتاب " العلم والثقافة العلمية " الذي تناول المحاور التالية: الارتقاء بالجانب الصحي، التوعية البيئية، ترشيد الطاقة والمحافظة على المصادر الطبيعية، أثر العلم والتكنولوجيا في الزراعة والصناعة والاتصالات والمواصلات، وكذلك تنمية الجوانب الروحية والقيمية وعادات العمل الإيجابية، إضافة إلى التفكير العلمي وحل المشكلات.

كما ذكرت مؤسسة تعليم الأحياء وهيئة التدريب Institute of Biology Education عدة محاور يجب تضمينها في المناهج الوطنية؛ لأهمية الثقافة العلمية وهي: فهم طبيعة العلم، معرفة المفاهيم العلمية الأساسية، فهم طرق العلم، القدرة على الملاحظة وإبداء الأسباب والتحقيقات بطريقة علمية، القدرة على الحدس واتخاذ القرارات الأخلاقية [٤٨].

ثانياً : دراسات تناولت قياس مستوى الثقافة العلمية لدى الأفراد

تناول مؤتمر إعداد المعلمين مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر، وقامت مجموعة من الباحثين بالتعرف على المستوى العام للتنور العلمي لدى معلمي العلوم الطبيعية من خلال بناء وتطبيق مقياس الثقافة العلمية الذي شمل ستة أركان للتنور العلمي هي : القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، المعرفة العلمية، طبيعة العلم، التعامل مع الأجهزة، فهم البيئة، الاتجاهات العلمية الموجبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني المستوى العام للتنور العلمي وكذلك تدني المستوى في كل بعد من أبعاد التنور العلمي الستة [١١].

و هدفت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢] إلى قياس الوعي العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دول الخليج من خلال استبانه لقياس الوعي العلمي تلخصت في أربعة محاور: الأمانة الفكرية، التفكير العلمي، التفتح الذهني، الميول العلمي. ووجد أن مستوى الوعي العلمي يعد مقبولاً في جميع المحاور ما عدا محور الميول فهو منخفض .

كما حاول بن سلمة [٣٠] تقييم مستوى التنور العلمي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود حيث قام ببناء مقياس الثقافة العلمية الذي تكون من ستة أبعاد هي: طبيعة العلم، القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، التعامل مع الأجهزة، المعرفة العلمية، فهم البيئة، الاتجاهات العلمية الموجبة، التراث العلمي الإسلامي. أوضحت النتائج انخفاض مستوى أفراد العينة فى مقياس التنور العلمي وكذلك المقاييس الفرعية ماعدا مقياس الاتجاهات العلمية .

وقام لوجكش وسبارجو Laugksch and Spargo [١٨] ببناء اختبار الثقافة العلمية الذي تكون من اختيار الإجابة الصحيحة لـ ٤٧٢ مفردة، شملت المفردات ٢٤٠ من

الأفكار الأساسية في العلوم والاتجاه نحوها بحيث تضمنت المفردات علوم الأرض، العلوم الفيزيائية والكيميائية، علوم الصحة والحياة، بالإضافة إلى طبيعة العلم وأثر العلم والتقنية على المجتمع. واعتمد الباحثان في بناء مفردات الاختبار على أبعاد الثقافة العلمية الثلاثة المحددة من قبل Miller عام ١٩٨٣م [٢٤] وعلى بعض الفصول في تقرير "العلم لكل الأمريكيين" "Science for all American" الصادر من AAAS [٤٩].

هدفت دراسة الشهراني [٥٠] إلى التعرف على دور برنامج إعداد معلمي العلوم بكلية التربية بأبها في تنمية مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي المستقبل. حيث قام الباحث بإعداد مقياس الثقافة العلمية الذي يتكون من اختبار الثقافة العلمية ومقياس الاتجاهات نحو العلوم، وشمل المقياس الأبعاد التالية : طبيعة العلم والمعرفة العلمية، وفهم البيئة، والعلم والتكنولوجيا والمجتمع، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم. أشارت النتائج إلى أن مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستوى الأول والرابع منخفض مقارنه بحد الكفاية الذي تم تحديده، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع في التخصصات العلمية بكلية التربية بأبها لصالح طلاب المستوى الرابع.

ثالثاً : دراسات تناولت الثقافة العلمية في محتوى الكتب

طور تشايبتا وسيثنا وفلمان Chaippetta,Sethna and Fillman [٥١]. أداة تحليل المحتوى؛ وذلك بهدف فحص محتوى كتب العلوم في ضوء الثقافة العلمية، حيث قاموا بتحليل الدراسات السابقة والتوصل إلى أربعة أبعاد أساسية ، وبتحليل محتوى كتب علم الحياة، علم الأرض، وعلم الفيزياء، توصلوا إلى ما يلي : المعرفة العلمية ٦٥,٧٪، والعلم كطريقة في البحث ٢٤,٢٪ والعلم كطريقه في التفكير ١.١٪، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع ٩٪.

وهدفت دراسة بهلول وصبرى [٥٢] إلى تحديد معايير الثقافة العلمية التي ينبغي توافرها في موضوعات القراءة ومدى استيفاء الموضوعات لمعايير الثقافية العلمية، وذلك في كتب القراءة ببعض مراحل التعليم العام في مصر، وأوضحت النتائج أن الموضوعات العلمية في كتب القراءة تحقق في معظمها معايير الثقافة العلمية.

وهدفت دراسة فضل [٥٣] إلى التعرف على طبيعة الرسالة التي تنقلها كتب الكيمياء حول العلم ومدى تمثيلها لأبعاد الثقافة العلمية، حيث قام الباحث بتحليل كتاب كيمياء الصف الثالث الثانوي في مصر باختيار أداة لتحليل المحتوى تشمل أربع فئات أساسية تعبر عن أبعاد وعناصر الثقافة العلمية، وباستخدام منهج المسح التحليلي الكمي في عملية تحليل المحتوى توصل الباحث إلى أن أبعاد الثقافة العلمية توجد بصورة غير متوازنة في الكتاب المدرسي، حيث أظهرت النتائج أن كتاب الكيمياء يركز على العلم كجسم للمعرفة وتصل نسبة هذا الجانب في الكتاب إلى ٧٤٪ كما أن متوسط نسبة الجانب الثاني من جوانب الثقافة العلمية الذي يتناول الطبيعة الاستقصائية للعلم يصل إلى ١٨٪ في حين تشير نتائج التحليل إلى غياب الجانب الثالث من جوانب الثقافة العلمية الذي يعبر عن العلم كطريقة في التفكير، إذ لم يحصل هذا الجانب على أي وحدة من وحدات التحليل، أما الجانب الرابع الذي يبرز تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع فتصل نسبته إلى ٨٪ ؛ فقد تناولت وحدات التحليل في هذا الجانب فوائد العلم والتكنولوجيا، ولم يتناول الكتاب أي قضية اجتماعية ذات أبعاد علمية أو تكنولوجية.

وقد أجرى فراج [٥٤] تقويماً شاملاً لمناهج العلوم المصرية في ضوء متطلبات التنور العلمي، حيث حدد متطلبات التنور العلمي اللازم للطالب استيفاؤها من خلال دراسته لمناهج العلوم بالتعليم العام، ودرس مدى استيعاب أهداف ومحتوى المناهج لعناصر التنور العلمي، وكذلك حدد

مستويات التنور العلمي لدى الطلاب. وخلص إلى إعداد مخطط مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية والثانوية في ضوء التنور العلمي. وتضمنت قائمة متطلبات التنور العلمي في مصر ما يأتي :

١ - الاتجاهات العلمية.

٢ - الاستقصاء ومهارات التفكير العلمي.

٣ - البيئة ومشكلاتها.

٤ - الطاقة والاتصالات والفضاء.

٥ - الصحة العامة.

٦ - الغذاء والمشكلة السكانية.

٧) مهارات البيولوجيا وقضايا التكنولوجيا الحيوية والأخلاقية، الكيمياء والمواد الخطرة والمخدرة.

٨ - طبيعة العلم والتكنولوجيا ودورهما في خدمة المجتمع.

واستهدفت دراسة الوسيمي [٤٢] التعرف على فاعلية كتب الأطفال العلمية في إكساب تلاميذ مرحله التعليم الأساسي بعض عناصر الثقافة العلمية، فقد قام الباحث بإعداد قائمة بأبعاد ومفاهيم الثقافة العلمية الفيزيائية والبيولوجية اللازمة لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة كما تم حصر كتب الأطفال العلمية المرتبطة بقائمة المفاهيم المعدة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي حيث اختار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وقسمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ووزع كتب الأطفال العلمية المختارة على تلاميذ المجموعة التجريبية لقراءتها، وقام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي موضوعي في مفاهيم الثقافة العلمية وكذلك مقياس التفكير العلمي قبليا وبعدياً على المجموعة التجريبية والضابطة، وبتحليل النتائج اتضح وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار

التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، ويعزى ذلك إلى قراءة تلاميذ المجموعة التجريبية الكتب العلمية المستخدمة في الدراسة وما اشتملت عليه من حقائق ومفاهيم علمية مقدمة للطفل بأسلوب ميسر ومشوق وجذاب ، في حين أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي ويعزى ذلك إلى أن كتب الأطفال العلمية تقدم الحقائق والمفاهيم بصورة بسيطة ولم تقدمها بالأساليب التربوية التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العلمي.

كذلك فحص ويلكنسون Wilkinson [٢٢] محتوى كتب الفيزياء المستخدمة في فيكتوريا بأستراليا في ضوء الثقافة العلمية ، استخدم أداة تحليل محتوى الكتب من منظور الثقافة العلمية التي طورها شيباتا وسيثنيا وفلمان Chaippetta,Sethna and Fillman [٥١]، وقد أشارت نتائج تحليل محتوى عشرين من كتب الفيزياء المستخدمة ما بين الفترة من ١٩٦٧م إلى ١٩٩٧م إلى أن الكتب وركزت على المعرفة الأساسية للعلم بنسبة ٣٨٪ إلى ٥٨٪ ، أعطت بعض الاهتمام لبعد الطبيعة الاستقصائية للعلم بنسبه ١٤٪ إلى ٣٥٪ ، ركزت قليلاً على بعد العلم كطريقة في التفكير بنسبة ١١٪ إلى ٢٢٪ ، كما لاحظ الباحث أن الكتب الجديدة المستخدمة في التسعينيات تطرقت إلى بعد العلم والتقنية والمجتمع بنسبة ١٧٪ أي أكثر مما تطرقت لها الكتب المستخدمة قبل التسعينيات.

وباستخدام نفس أداة تحليل الكتب السابقة بحث بوجودي BouJaoude [٥٥] في مدى استيفاء مناهج العلوم في لبنان لمحاور الثقافة العلمية لمعرفة مدى ملاءمتها لإيجاد المواطن المثقف علمياً . توصلت الدراسة إلى أن المناهج اللبنانية تركز على المعرفة العلمية والعلم كطريقة في البحث وكذلك التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع إلا أنها تهمش محور العلم كطريقة للتفكير.

رابعاً : دراسات تناولت مقرر الثقافة العلمية

هـدفت دراسـة فـودة [٢٠] إلى تطـوير مقـرر الثقافـة العلميـة الـذي يـدرس لطالبـات الأقسـام الأدبيـة بكليـة التربيـة للبنـات بجـدة عـن طريـق تقـدير احتياجـات الطالبـات باسـتخدام الدراسـات والمجـالات في الثقافـة العلميـة ومقـررات العلـوم لغـير المتخصصـين، وكـذلك الرجـوع إلى المتخصصـات في العلـوم الطبيعيـة. وقـد عرضـت قائمـة الاحتياجـات علـى الطالبـات لتحديـد أولويـات الاحتياجـات الـتي تضـمنت الموضـوعات والقضـايا المختـارة لمقـرر الثقافـة العلميـة فشـملت العلـم: مفاهيمـه وأعلامـه، الصـحة البدنيـة والنفسـية، البيئـة، التكنولوجيـا، الفلـك والفضـاء، الخرافـة. والعلـم. وبنـاء علـى ذلـك خلصـت الباحثـة إلى تقـديم خصـائص لتصـميم مقـترح لمقـرر الثقافـة العلميـة تنـاول الأهـداف والمحتـوى، والتنظـيم، وطـرق التدريس، والتقويم.

وقـدم الحصـين [٢١] نموذجـاً لبنـاء مقـررات الثقافـة العلميـة للأقسـام الأدبيـة في الكليـات المتوسـطة، وذلـك بعـد عرضـه علـى مجموعـة مـن الخـبراء وفـق أسـلوب دلفـاي لتحديـد صـلاحيته. ويسـتند هـذا النمـوذج بصـورة رئيسية علـى طبيعـة العلـم كمـادة وطريقـة؛ أي أن مقـرر الثقافـة العلميـة ينبغـي أن يقـوم علـى طريقـة البحـث العلمـي، كمـا تتضـمن أهـداف المقـرر مجـال الأهـداف الخاصـة بـالتفكير العلمـي ومهـارات البحـث العلمـي ومجـال الأهـداف الخاصـة بالمعـارف العلميـة، أمـا بالنسبة لتحديـد محتـوى المقـرر فهنـاك مجـال يتعلـق بمهـارات البحـث العلمـي ويتعلـق الثـاني بالموضـوعات العلميـة الـتي ترغـب الطالبـات في تعلمهـا، وتعـد حاجـات الطالبـات بمثابـة مرشـح لمـرور موضـوعات معينـة للاختيـار ضـمن المحتـوى، كـذلك اقـترح الباحـث عـدة طـرق للتـدريس: كتـدريس مشـكلات علميـة مـن تـاريخ العلـم

وتشكيل فرق للبحث العلمي ومجموعات للمناقشة وكذلك التدريب على جمع وتنظيم المادة العلمية.

تعليق على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات التي تمت حول الثقافة العلمية يتبين لنا ما يلي :

١ - أهمية الثقافة العلمية بوصفها هدفاً أساسياً للتربية العلمية في المجتمع.

٢ - شمول مفهوم الثقافة العلمية أبعاداً متعددة تمثل وجهات نظر مختلفة.

٣ - هناك العديد من الدراسات التي حاولت تعريف مفهوم الثقافة العلمية من خلال ذكر أبعادها وعناصرها بدءاً من الستينيات بدراسة بيلا وزملائه [٤٣] مروراً بدراسة ميلر [٢٤] ومؤخراً مشروع ٢٠٦١ (Project 2061) لـAAAS [٤٩].

٤ - اهتمام الباحثين بقياس مستوى الثقافة العلمية لدى الأفراد، وكذلك تحليل الكتب من منظور الثقافة العلمية، بالإضافة إلى محاولة بناء مقرر للثقافة العلمية على المستوى الجامعي.

٥ - ندرة الدراسات التي أشارت إلى أبعاد الثقافة العلمية في المملكة العربية السعودية إذ لا نجد غير دراسة فودة [٢٠] ودراسة بن سلمة [٣٠].

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً : المنهج

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها بغية التوصل إلى علاجها [٥٦].

ثانياً : أداة الدراسة

حددت الدراســة قائمة بالقضايا والموضوعات والمشكلات التي ينبغي تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية. وقد مرت عملية إعدادها بالمراحل التالية :

١ - تحديد أهداف القائمة : تحديد الأبعاد اللازمة للفرد المثقف علمياً.

٢ - مصادر اشتقاق القائمة : تنوعت مصادر بناء القائمة فشملت الدراسات والبحوث والندوات التي تناولت الثقافة العلمية ، المشاريع العالمية المهتمة بالثقافة العلمية ، المجلات العلمية ، خطط التنمية الخمسية السعودية.

٣ - اشتقاق عناصر القائمة الأولية : صنفت الموضوعات والقضايا والمشكلات إلى أربعة أبعاد رئيسة تضم أبعاداً أخرى فرعية .

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق الأداة عرضت على عشرة محكمين من المتخصصين في التربية العلمية والعلوم الطبيعية ؛ وذلك بقصد التأكد من صدق ما هدفت الدراسة إلى قياسه ، والتعرف على مدى وضوح العبارات من حيث الدقة والصياغة اللغوية. وقد تم إجراء التعديلات بناء على مقترحاتهم.

كما تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق إعادة التطبيق ، فقد تم تطبيق الاستبانة على تسعة من المتخصصين من بين من سبق تطبيق الاستبانة عليهم وذلك بعد ٣٥ يوماً من تاريخ التطبيق الأول. وقد بلغ معدل الثبات باستخدام طريقة كوبر ٨٨.

وصف الأداة في صورتها النهائية

تتكون أداة البحث في صورتها النهائية من الأقسام التالية :

القسم الأول: مقدمة الاستبانة وهي موجهة إلى الخبراء من الحاصلين والحاصلات على درجة الدكتوراه في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية، وهذه المقدمة توضح الهدف من الاستبانة وأسلوب تطبيقها وكيفية تسجيل الآراء. القسم الثاني: بيانات عامة تشمل اسم المستفتي، التخصص، مسمى الوظيفة، جهة العمل. أما القسم الثالث: فهو عرض أبعاد الثقافة العلمية، وعددها أربعة أبعاد رئيسة: البعد الأول (سبع مفردات) عن طبيعة العلم يعقبه سؤال مفتوح، البعد الثاني (١١مفردة) عن المنهجية العلمية يعقبه سؤال مفتوح، البعد الثالث (٤٦مفردة) مصنفة إلى (ست بنود) عن القضايا المتعلقة بالعلم والتقنية والمجتمع STS يعقبه سؤال مفتوح، البعد الرابع (٤٥ مفردة) عن المعرفة العلمية الأساسية يعقبه سؤال مفتوح .

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من المتخصصين في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية الحاصلين على درجة الدكتوراه والعاملين في وزارة المعارف وكلية إعداد المعلمين بالرياض وكلية التربية بالرياض وجامعة الملك سعود ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٣/ ١٤٢٢هـ حيث تم اختيار عينة عشوائية من كل من الجهات السابقة وأرسلت أداة الدراسة لهم، وقد استردت الباحثة ٦٩ استبانة، تم حذف خمسٍ منها لعدم صلاحيتها للتحليل؛ وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد العينة ٦٣ فرداً .

عرض نتائج البحث ومناقشتها

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي يستهدف تحديد أبعاد الثقافة العلمية قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والمشاريع التي أشارت إلى

مجالات وأبعاد الثقافة العلمية، سواء منها ما هدف إلى تعريف الثقافة العلمية، أو ما هدف إلى قياس مستوى الثقافة العلمية أو تحليل محتوى الكتب وتقديم مقرر للثقافة العلمية. وقد بلغت هذه الدراسات ١٨ دراسة ومشروعاً كما اتضح ذلك في الإطار النظري لهذه الدراسة. وقد اختلفت هذه الأبعاد من دراسة إلى أخرى وذلك بحسب هدف الدراسة وتوجهاتها. ومن أجل استنباط الأبعاد الرئيسية للثقافة العلمية تم استخلاص الأبعاد المشتركة بين الدراسات والتي اتفقت عليها أكثر الدراسات؛ فنتج عن ذلك أربعة أبعاد رئيسية يوضحها الجدول رقم ١ كما يلي:

جدول رقم ١. أبعاد الثقافة العلمية.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمي	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
بيلا وآخرون ١٩٦٦	طبيعة العلم، أخلاق العلماء، العلم والإنسانيات		الفرق بين العلم والتقنية، العلاقة بين العلم والتقنية.	معرفة المفاهيم.
شوالتر ١٩٧٤	طبيعة العلم، قيم العلم	الميول العلمي، المهارات العلمية، عمليات العلم	العلم والمجتمع	المفاهيم في العلوم
آجين ١٩٧٤	طبيعة العلم، أخلاق العلم، العلم والإنسانية.		العلم والمجتمع، العلم والتقنية.	مفاهيم العلوم
سيمبسون وأندرسون ١٩٨١	طبيعة العلم، القيم	الميول العلمي، المهارات العلمية، عمليات العلم	العلم والمجتمع	المفاهيم العلمية

تابع الجدول رقم ١.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمية	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
ميللر ١٩٨٣	فهم مبادئ وطرق العلم		الوعي بالعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع	فهم المفاهيم والبنود الأساسية للعلم.
فوده ١٤١١هـ	العلم: مفاهيمه وأعلامه	الخرافة والعلم	التكنولوجيا، البيئة، الفلك والفضاء، الصحة البدنية والنفسية	
الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ١٩٩٠	طبيعة العلم	الاتجاهات العلمية الموجبة	القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، التعامل مع الأجهزة، فهم البيئة	المعرفة العلمية
هيزن وتريفل ١٩٩١	طبيعة العلم، تاريخ العلم		طبيعة التقنية، دور العلم في المجتمع	المفاهيم الأساسية في العلوم
شيباتا و زملاؤه ١٩٩٣	العلم كطريقة في البحث،	العلم كطريقة في التفكير	التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع	المعرفة العلمية
مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٢		الأمانة الفكرية، التفكير العلمي، التفتح الذهني، الميول		

تابع الجدول رقم ١.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمية	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
AAAS ١٩٩٣	طبيعة العلم، طبيعة الرياضيات، عالم الرياضيات	العادات الذهنية	طبيعة التكنولوجيا، البيئة الحية، المجتمع الإنساني، العالم المبدع، الموضوعات الشائعة	التركيب الفيزيائي، الكائن الإنساني
فضل ١٩٩٥	الطبيعة الاستقصائية للعلم	العلم كطريقة في التفكير	STS العلم والتقنية والمجتمع	المعرفة العلمية
بن سلمة ١٩٩٥	طبيعة العلم، التراث العلمي الإسلامي	الاتجاهات العلمية الموجبة	القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، التعامل مع الأجهزة، فهم البيئة	المعرفة العلمية
فراج ١٩٩٦	طبيعة العلم والتكنولوجيا ودورهما في خدمة المجتمع	الاتجاهات العلمية، الاستقصاء ومهارات التفكير العلمي	طبيعة العلم والتكنولوجيا ودورها في خدمة المجتمع، البيئة ومشكلاتها، الصحة العامة، الغذاء والمشكلة السكانية، الكيمياء والمواد الخطرة والمخدرة والحيوية والأخلاقية، مهارات الجيولوجيا وقضايا التكنولوجيا	الطاقة والاتصالات والفضاء

تابع الجدول رقم ١.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمية	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
NCSESA ١٩٩٦	تاريخ وطبيعة العلم، العلم كاستقصاء		العلم والتقنية، العلم وعلاقته بالحياة الشخصية والاجتماعية	المفاهيم والعمليات في العلوم، العلوم الطبيعية، علوم الحياة، علوم الأرض والفضاء
مؤسسة تعليم الأحياء وهيئة التدريب ١٩٩٨	طبيعة العلم ، فهم طرق العلم	القدرة على الملاحظة وإبداء الأسباب والتحقق بطريقة علمية، القدرة على الحدس واتخاذ القرارات الأخلاقية		معرفة المفاهيم العلمية الأساسية
الوسيمي ١٩٩٨				الأبعاد الفيزيائية الأبعاد البيولوجية
الشهراني ٢٠٠٠	طبيعة العلم	الاتجاهات نحو العلوم	المعرفة العلمية وفهم البيئة STS	المعرفة العلمية وفهم البيئة

البعد الأول: طبيعة العلم

اتفقت جميع الدراسات على أن طبيعة العلم تشكل بعداً أساسياً في الثقافة العلمية باستثناء دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢] ودراسة الوسيمي [٤٢]. فقد ذكرت الدراسات طبيعة العلم، قيم العلم، تاريخ العلم، أخلاق العلماء، العلم والإنسانية. وطبيعة العلم تعني "فهم القيم والافتراضات

الأساسية لتطور المعرفة العلمية" [٥٧ ، ص٧٢١]. وليس غريباً أن يشكل هذا البعد محوراً أساسياً للثقافة العلمية ، فهناك توجه عالمي لإبراز تاريخ العلوم وفلسفتها وطبيعتها : عقدت ثلاثة مؤتمرات عالمية عن تاريخ فلسفة العلم وعلاقتها بالتربية العلمية ، وذلك في الأعوام ١٩٨٩م ، ١٩٩٢م ، ١٩٩٥م [٥٨].

البعد الثاني: المنهجية العلمية

اعتبرت معظم الدراسات عمليات العلم ، والميول العلمية ، والمهارات العلمية ، والاتجاهات العلمية ، والتفكير العلمي من المكونات الأساسية للثقافة العلمية. وهذه الأبعاد تصف الجوانب الرئيسة للطريقة العلمية في التفكير ؛ لذلك أدمجت جميعها تحت بعد يسمى المنهجية العلمية.

البعد الثالث: العلم والتقنية والمجتمع STS

فقد ذكر هذا البعد في جميع الدراسات ماعدا دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢] ودراسة مؤسسة تعليم الأحياء [٤٨] ودراسة الوسيمي [٤٢]. فقد أشارت الدراسات إلى الفرق بين العلم والتقنية ، وإلى العلاقة بين العلم والتقنية ، وإلى التفاعل بين العلم والتقنية ، العلم والمجتمع ، العلم والتقنية والمجتمع ، البيئة الحية ، المجتمع الإنساني. والجدير بالذكر أن اتجاه STS في التربية العلمية يهدف إلى الثقافة العلمية والتكنولوجية للجميع ويعني التركيز في تعليم العلوم على المشكلات العالمية ذات العلاقة بالعلم والتقنية. وتعرف NSTA اتجاه STS على أنه " تعليم وتعلم العلوم الإنسانية في ضوء الخبرات الإنسانية" [٥٩].

البعد الرابع: المعرفة العلمية

فقد اعتبرت جميع الدراسات ، باستثناء دراستي فوده [٢٠] ومكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢]، أن المعرفة والمفاهيم العلمية جوهرية للثقافة

العلميـة. فمصـطلح الثقافـة كمـا يوضـح مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخلـيج [١٤] يعـني الإلمـام الشـامل لجوانـب المعرفـة المختلفـة، وبمـا أننـا نتحـدث عـن جانـب مـن جوانـب الثقافـة وهـو الثقافـة العلميـة؛ لـذلك فالمعرفـة العلميـة هـي بـلا شـك أساسـية للثقافة العلمية.

وباختصار فإنه بتحليل الدراسات السابقة توصلت الدراسة إلى أن الثقافة العلمية لها أربعة أبعاد رئيسية هي: طبيعة العلم، المنهجية العلمية، STS، المعرفة العلمية. وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة.

وبالنسبة للنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي يستـــهدف تحديد البنود الواجب تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية اللازمة للمواطن السعودي، فبعد الاطلاع على العديد من المراجع والدوريات (ملحق ١) وبتعرف ما يلي:

١ - التغيرات العلمية والتقنية في العالم.

٢ - حاجات ومشكلات المجتمع السعودي.

٣ - أهداف تدريس العلوم.

٤ - خصائص وأبعاد الثقافة العلمية.

توصـــلت الباحثـــة إلى عـــدد مـــن الموضـــوعات والقضـــايا والمشـــكلات، وخلصـــت إلى قائمـــة ببنـــود لأبعـــاد الثقافـــة العلميـــة الأربعـــة المستخلصـــة في الســـؤال الأول. وقـــد تم الاسترشـــاد كـــثيراً بـــالبنود المدرجـــة في مشـــروع ٢٠٦١ للجمعيـــة الأمريكية لتقدم العلوم؛ وذلك لعدة أسباب:

١ - مشـروع ٢٠٦١ هـو المشـروع الوحيـد الـذي لم يقتصـر علـى تحديـد أبعـاد الثقافـة العلميـة وإنمـا فصّـل ذلـك في ١١ فصـلاً في كتـاب "Benchmarks of science Literacy) [٤٩].

٢ - اشترك في هذا المشروع العديد من اللجان التي أسهمت في صياغة المعارف والمهارات اللازمة للفرد المثقف علمياً.

٣ - يعد هذا المشروع مشروعاً وطنياً على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية.

٤ - بما أنه من مصادر الثقافة العلمية التقدم العلمي والاتجاهات العالمية العلمية [٣١ ؛ ٣٢] فإن الاستناد إلى هذا المشروع يعد مقبولاً مع مراعاة الاختلاف في الحاجات والآمال والمشكلات من مجتمع إلى آخر.

وقد توصلت الباحثة إلى سبعة بنود للبعد الأول (طبيعة العلم). ووجه البعد الثاني (المنهجية العلمية) الوجهة الإسلامية وشمل أحد عشر بنداً. أما البعد الثالث (العلم والتقنية والمجتمع) فلأنه يعد أحد الاتجاهات في التربية العلمية إلى الثقافة العلمية والتكنولوجية [٥٩] فقد شمل العديد من البنود التي تراعي حاجات ومشكلات المجتمع السعودي ؛ فمثلاً أفرد محوراً خاصاً للنمو السكاني حيث تصل الزيادة السكانية في المملكة إلى ٤.٠٪ وهي من أعلى النسب في العالم كما ورد في تقرير الخطة الخمسية السادسة [٦١]. وبهذا يكون قد شمل هذا البعد ستة محاور هي : صحة الفرد والمجتمع ، الأخطار الطبيعية والصناعية على الإنسان ، المصادر الطبيعية ، حماية البيئة ، النمو السكاني ، التقنية.

أما البعد الرابع (المعرفة العلمية الأساسية) فقد شمل خمسة محاور تمثل المفاهيم والبنود الأساسية في هرم المعرفة العلمية.

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي هو عن الأهمية النسبية لأبعاد الثقافة العلمية كما يراها الخبراء فيمكن الإجابة عنه من خلال المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تناول النتائج الكمية التي عبرت عن آراء الخبراء

في إجاباتهم عن الأسئلة الواردة في قائمة أبعاد الثقافة العلمية ؛ فقد تم تطبيق استبانة أبعاد الثقافة العلمية على ٦٣ من المختصين في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ووزارة المعارف، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية ؛ وذلك لتحليل المعلومات لكل بند من بنود الأبعاد الرئيسية للثقافة العلمية. وفيما يلي عرض وتحليل لأهم وأبرز ما أسفرت عنه نتائج الدراسة :

أولاً : طبيعة العلم

اتضح من حساب إجابات عينة الدراسة على درجة أهمية البنود المقترحة للبعد الأول لأبعاد الثقافة العلمية - وهو طبيعة العلم - أن فهم الأفراد لطبيعة العلم من الأبعاد الرئيسية المهمة جدا للثقافة العلمية ؛ إذ اعتبر ٩٤٪ - ٦٨٪ من أفراد عينة الدراسة جميع البنود الواردة في طبيعة العلم مهمة جدا، وللتعرف على أكثر الموضوعات أهمية لدى أفراد الدراسة تم ترتيب النسب المئوية للبنود ترتيباً تنازلياً، كما هو موضح في الجدول رقم٢.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية طبيعة العلم.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	الأفكار العلمية قابلة للمراجعة والتحقيق	٥٩	٩٤	٣		٤.٨		١	١,٦		
٣	للخيال دور في الأفكار العلمية ولكن المحك الحقيقي هو المنطق والبراهين والأدلة المعتمدة على أدوات العلم.	٥٥	٨٧	٤	٢	٦.٣	٣,٢	٢	٣.٢		

تابع جدول رقم ٢.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤	العلم ليس حكرا على أحد فهو نشاط إنساني عالمي يشارك فيه الرجال والنساء من جميع أنحاء العالم	٥٤	٨٦	٤	١	٦.٣	١.٦	٤	٦.٣		
٧	العلم يؤثر في المجتمع ويتأثر به	٥٢	٨٣	٨	١	١٣	١.٦	٢	٣.٢		
٥	ليس هناك سلطه للمعرفة العلمية ؛ إذ يحاول العلماء البعد عن التحيز في عملهم عن طريق قبول النظريات العلمية الجديدة التي تفسر ظواهر أكثر أو تجيب عن أسئلة مهمة.	٥٠	٧٩	٤	٤	٣.٢	٦.٢	٥	٧.٩		
٦	العلم منظم إلى مجالات مختلفة ويمارس في مؤسسات عديدة في المجتمع	٤٨	٦٧	٤	٥	٦.٣	٧.٩	٦	٩.٥		
٢	العلم يفسر ويتنبأ بالظواهر الطبيعية ولكن هناك بعض الأمور التي لا يستطيع العلم الإجابة عنها مثل الأمور المتعلقة بالأمور الغيبية	٤٣	٦٨	١٠		١٦		٦	٩.٥	١	١.٦

والملاحظة التي يجدر التوقف عندها هي أن بعد طبيعة العلم اعتبر مهماً جداً من قبل أفراد عينة الدراسة، وهذا يتوافق مع ما أوصت به الدراسات المهتمة بمكونات الثقافة العلمية [٢٥].

ثانياً : المنهجية العلمية

يوضح الجدول رقم ٣ درجة أهمية بنود المنهجية العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث يرى ٩٥٪ أن البند رقم ٨ "للمبادئ الإسلامية دور مهم في توجيه العقل نحو التأمل والتفكير" والبند رقم ٩ "يتفكر في خلق الله ويعرف أن لكل ظاهرة مسبباتها" مهمان جدا لأبعاد الثقافة العلمية . كذلك يتضح من الجدول رقم ٣ أن

المستفتين يعتبرون جميع البنود المقترحة في بعد منهجية العلم مهمة جداً ؛ فقد تدرجت البنود رقم ١١ ، ١٧ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ في الأهمية وبنسب عالية ٨٧٪ ، ٨٧٪ ، ٨٦٪ ، ٨٦٪ ، ٨٦٪ ، ٨٤٪ ، ٨٣٪ ، ٨١٪ ، ٧٦٪ على التوالي .

ولعل ما يلفت النظر في العرض السابق هو إيمان عينة الدراسة بضرورة تأصيل الثقافة العلمية تأصيلاً إسلامياً ؛ فقد اعتبرت أن أهم ما ينبغي أن تبني عليه الثقافة العلمية هو النهج الإسلامي وهذا ما دعا إليه يالجن [٦٢] حيث بين ضرورة التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف وفصل في أهميتها وأهدافها .

كذلك نلاحظ أن ٨٧٪ من العينة رأت أنه مهم جدا أن يكون الفرد المثقف علمياً قادراً على تحديد المشكلة واستخدام الأرقام والجداول والرسوم البيانية في الوصف والمقارنات والمناقشات الشفوية والمكتوبة ، ولعل ذلك راجع إلى شعور المستفتَين بحاجة أفراد المجتمع إلى تنمية مهارات الاتصال ، ولربما هذا يؤيد ما ورد في الأهداف العامة لتدريس العلوم في المملكة العربية السعودية في المشروع الشامل لتطوير المناهج حيث أفرد هدفاً خاصاً لمساعدة المتعلمين على كسب قدر مناسب من مهارات الاتصال والتعلم الذاتي المستمر [٦٣]. كذلك يتضح من النتائج أن أفراد العينة يعتبرون الفرد المثقف علمياً هو الذي يستخدم طرق التفكير العلمي ومهاراته.

جدول رقم ٣ . التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية المنهجية العلمية.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٨	للمبادئ الإسلامية دور في توجيه العقل نحو التأمل والتفكير	٦٠	٩٥	٣	٤.٨						

تابع : جدول رقم ٣ .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩	يتفكر في خلق الله ويعرف أن لكل ظاهرة مسبباتها	٦٠	٩٥	٣	٤.٨						
١١	يحدد المشكلة والأسئلة والمفاهيم اللازمة لإجراء بحث علمي	٥٥	٨٧	٧	١١.١	١	١.٦				
١٧	يستخدم الأرقام والجداول والرسوم البيانية في الوصف والمقارنات والمناقشات الشفوية والمكتوبة	٥٥	٨٧	٣	٤.٨	٤	٦.٣				
١٢	يخطط ويصمم ويقوم ببحث علمي	٥٤	٨٦	٣	٤.٨	٥	٧.٩	١	١.٦		
١٣	يستخدم الأدوات والتقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة لجمع المعلومات وتطوير البحث	٥٤	٨٦	٥	٧.٩	١	١.٦	٣	٤.٨		
١٨	يحلل المشاهدات والنتائج والتقارير	٥٤	٨٦	٦	٩.٥	٢	٣.٢	١	١.٦		
١٠	يحلل المشكلات العلمية ويحددها ويدرك جوانبها	٥٣	٨٤	٧	١١.١	٢	٣.٢	1	١.٦		
١٤	يصوغ ويحلل الفروض والتصاميم المتاحة لحل مشكلة ما	٥٢	٨٣	٧	١١.١	٢	٣.٢	٢	٣.٢		
١٥	يستخدم المنطق والبرهان لصياغة وتعديل البحث العلمي	٥١	٨١	٦	٩.٥	٢	٣.٢	٤	٦.٣		
١٦	يطبق الحلول المقترحة ويقيمها	٤٨	٧٦	٩	١٤			٦	٩.٥		

ثالثاً : العلم والتقنية والمجتمع STS

تبين من تحليل نتائج إجابات العينة على محاور بعد العلم والتقنية والمجتمع ما يلي : نسبة محور صحة الفرد والمجتمع جاءت أكثر أهمية ٨٥٪ ، ويليه محور

الأخطار الطبيعية والصناعية على الإنسان ٨٣٪ ، ثم محور المصادر الطبيعية ٧٩٪ ، ثم محور حماية البيئة ٧٧٪ ، ثم محور النمو السكاني ٧٤٪، وأخيرا محور التقنية ٦٥٪ . ويوضح الجدول رقم ٤ ترتيب أهمية بنود هذا البعد ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك لكل محور من محاور العلم والتقنية والمجتمع، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي :

١ - بالنسبة لمحور صحة الفرد والمجتمع فإن البنود رقم (٢١ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٢ ، ٢٤) تدرجت في الأهمية وبنسب عالية ٩٠٪ ، ٨٩ ٪ ، ٨٧٪ ، ٨٤٪ ، ٨٤٪ ، ٨١٪ ، ٧٩٪) على التوالي.

٢ - وبالنسبة لمحور الأخطار الطبيعية والصناعية على الإنسان، حظيت البنود رقم ٤١ ، ٤٤ ، ٤٢ ، ٤٦ ، ٤٥ ، ٤٣ على نسب عالية ٨٦٪ ، ٨٦٪ ، ٨٣٪ ، ٨١٪ ، ٨١٪ ، ٧٩٪ على التوالي.

٣ - بالنسبة لمحور المصادر الطبيعية فإن أعلى نسبة هي ٩٤٪ وهي للبند رقم ٤٩ "المصادر المائية" ، وقد تراوحت نسب أهمية بقية البنود لدى أفراد العينة ما بين ٨٤٪ إلى ٧٩٪ للبنود رقم ٤٨ ، ٥٠ ، ٤٧ ، ٥٣ ، أما البندان ٥١ ، ٥٢ فحصلا على نسب متوسطة من استجابات أفراد العينة ٦٥ ، ٧٠٪.

٤ - وبالنسبة لمحور حماية البيئة فقد رأى ٧٠٪ إلى ٨٦٪ من أفراد العينة أن بنود المحور مهمة جدا، في حين رأت ٦٧٪ فقط من أفراد الدراسة أن بند ٣٥ استصلاح الأراضي مهم جدا للثقافة العلمية .

٥ - بالنسبة لمحور النمو السكاني فيتضح أن ٩٠٪ من أفراد عينة الدراسة ترى أن بند ٥٤ النمو والكثافة السكانية مهم جداً، في حين انخفضت نسبة الأهمية إلى ٥٩٪ وذلك لبند ٥٧ "الهجرة من البادية والقرى إلى المدن" .

٦ - بالنسبة لمحور التقنية فكانت أعلى نســــبة ٨٤٪ لبند أجهزة المعلومات الحديثة مثل الحاسب الآلي، في حين نالت البنود ٥٩، ٦٢، ٦١، ٦٣ مقارنة مع غيرها عــلى نسـب منخفضة ٦٣٪ ، ٥٦، ٦٣٪، ٤٤٪ على التوالي.

جدول رقم ٤ . التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية بنود العلم والتقنية والمجتمع STS .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
	أولاً: صحة الفرد والمجتمع	٥٧	٩٠	٤	٦.٣	٢	٣.٢				
٢١	أمراض العصر الشائعة كمرض السكر وضغط الدم										
٢٠	الصحة الجسمية والنفسية والعقلية	٥٦	٨٩	٥	٧.٩	٢	٣.٢				
٢٥	المكيفات والخمور والمخدرات	٥٥	٨٧	٢	٣.٢	٣	٤.٨	٢	٣.٢	١	١.٦
١٩	الأجهزة في جسم الإنسان	٥٣	٨٤	٦	٩.٥	٣	٤.٨	١	١.٦		
٢٣	الصحة والغذاء	٥٣	٨٤	٨	١٣	١	١.٦	١	١.٦		
٢٢	أنواع الأمراض الطفيلية والوبائية والمعدية والمتوطنة	٥١	٨١	٦	٩.٥	٤	٦.٣	٢	٣.٢		
٢٤	الرعاية الصحية والأمان	٥٠	٧٩	٧	١١	٤	٦.٣	١	١.٦		
٤٢	المواد الكيميائية والسامة	٥٤	٨٦	٤	٦.٣	٥	٧.٩				
٤٦	التلوث الإشعاعي	٥٤	٨٦	٦	٩.٥	٣	٤.٨				
٤٥	التخلص من النفايات	٥٢	٨٣	٩	١٤	٢	٣.٢				
٤٣	الملوثات البيولوجية والكيميائية والفيزيائية	٥١	٨١	٨	١٣	٣	٤.٨	١	١.٦		
٤٤	الأسلحة الكيميائية والنووية	٥١	٨١	٣	٤.٨	٧	١١	٢	٣.٢		
٤١	المواد الخطرة	٥٠	٧٩	٨	١٣	٤	٦.٣	١	١.٦		
٤٩	**ثالثاً : المصادر الطبيعية:**	٥٩	٩٤	٢	٣.٢	١	١.٦	١	١.٦		
	المصادر المائية										
٥٣	إنتاج الطاقة والمحافظة عليها	٥٣	٨٤	٥	٧.٩	٤	٦.٣	١	١.٦		

جدول رقم ٤ .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤٧	النفط والصناعات الكيميائية	٥٢	٨٣	٦	٩.٥	٣	٤.٨	٢	٣.٢		
٥٠	استغلال المصادر الطبيعية	٥١	٨١	١٠	١٥٩	١	١.٦	١	١.٦		
٤٨	الثروات المعدنية	٥٠	٧٩	٨	١٣٧	٣	٤.٨	٢	٣.٢		
٥٢	الطاقة المتجددة والنووية	٤٤	٧٠	٦	٩.٥	٥	٧.٩	٧	١١١	١	١.٦
٥١	المصادر المستحدثة للطاقة	٤١	٦٥	١٣	٢٦	٣	٤.٩	٥	٧.٩	١	١.٦
٣٣	رابعا حماية البيئة	٥٤	٨٦	٧	١١	٢	٣.٢				
	تلوث الغذاء										
٢٩	الجفاف	٥٣	٨٤	٨	١٣	٢	٣.٢				
٣١	تلوث الهواء والجو	٥٢	٨٣	١٠	١٦			١	١.٦		
٣٤	تلوث التربة	٥١	٨١	٨	١٣	٤	٦.٣				
٣٢	تلوث مياه البحر بالنفط	٥٠	٧٩	٩	١٤	٤	٦.٣				
٣٧	الأمطار الحمضية	٤٩	٧٨	٦	٩.٥	٤	٦.٣	٤	٦.٣		
٣٨	اختلال التوازن الطبيعي	٤٩	٧٨	٦	٩.٥	٥	٧.٩	٢	٣.٢	١	١.٦
٣٩	تدهور طبقة الأوزون	٤٩	٧٨	٣	٤.٨	٧	١١	٣	٤.٨	١	١.٦
٢٨	التصحر	٤٨	٧٦	٩	١٤	٤	٦.٣	٣	٣.٢		
٣٦	التلوث الضوضائي	٤٧	٧٥	٦	٩.٥	٥	٧.٩	٥	٧.٩		
٤٠	تغير درجة الحرارة في العالم	٤٧	٧٥	٤	٦.٣	٧	١١.١	٣	٤.٨	٢	٣.٢
٣٠	الرعي الجائر	٤٥	٧١	١٠	١٥٩	٣	٤.٨	٥	٧.٩		
٢٦	انقراض الحيوانات والنباتات	٤٤	٧٠	١١	١٨	٤.٨	٦.٣	٤	٦.٣		
٢٧	فقدان مواطن الحياة البرية	٤٤	٧٠	٩	١٤.٣	٦	٩.٥	٤	٦.٣		
٣٥	استصلاح الأراضي	٤٢	٦٧	١١	١٧.٥	٥	٧.٩	٥	٧.٩		
٥٤	**خامسا : النمو السكاني**	٥٧	٩٠	٨	١٣	٢	٣.٢	٥	٧.٩	١	١.٦
	النمو والكثافة السكانية										

جدول رقم ٤ .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٦	دور التكنولوجيا في إنتاج الغذاء والصناعات الغذائية	٤٩	٧٨	١٠	١٦	٣	٤.٨	١	١.٦		
٥٥	الجوع ومصادر الغذاء	٤٤	٧٠	١١	١٨	٢	٣.٢	٥	٧.٩	١	١.٦
٥٧	الهجرة من البادية والقرى إلى المدن	٣٧	٥٩	٨	١٣	٧	١١	١١	١٨		
٦٥	**سادسا : التقنية** أجهزة المعلومات الحديثة مثل الحاسب الآلي	٥٣	٨٤	٩	١٤	١	١.٦				
٥٨	الهندسة الوراثية	٤٥	٧١	٩	١٤	٤	٦.٣	٥	٧.٩		
٦٤	أجهزة الاتصال الشائعة الاستعمال مثل الرادار والفاكس	٤٥	٧١	٧	١١	٨	١٣	٣	٤.٨		
٦٠	التقنية الحيوية والطب	٤٤	٧٠	١٢	١٩	٣	٤.٨	٤	٦.٣		
٦٣	استخدامات الأشعة في مجالات الحياة مثل الليزر وأشعة إكس	٤٠	٦٣	٩	١٤	٦	٩.٥	٨	١٣		
٦١	إنتاج نباتات وحيوانات معدلة وراثيا.	٤١	٦٣	٨	١٣	٦	٩.٥	٨	١٣	١	١.٦
٦٢	الأقمار الصناعية والمركبات الفضائية	٣٥	٥٦	٧	١١	٥	٧.٩	١٥	٢٤	١	١.٦
٥٩	تقنية التخمر	٢٨	٤٤	٧	١١	١٠	١٦	١٨	٢٩		

الأمر الذي يمكن ملاحظته من قراءة هذه النتائج أن هناك تأييدا واضحاً من قبل أفراد العينة للاهتمام بقضايا العلم والتقنية والمجتمع، ولعل هذا يدعم توصيات دراسة الرافعي [٦٤] بضرورة تضمين القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بمحتوى مناهج العلوم، حيث توصل في دراسته إلى تدني مستوى الاهتمام بهذه القضايا في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، والكيمياء والأحياء بالمرحلة الثانوية .

رابعاً: المعرفة العلمية الأساسية

يوضح الجدول رقم ٥ درجة أهمية بنود المعرفة العلمية الأساسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث يرى ٦٥٪ - ٧٨٪ أن البنود الواردة في محور تركيب وخصائص الأجسام مهمة جداً. ويرى ٥٤٪ - ٧٦٪ أن بنود محور علوم الأرض والفضاء مهمة جداً. كذلك تراوحت نسب أهمية بنود القوى والحركة والطاقة ما بين ٥٧٪ - ٨١٪، أما بنود محور الكائن الحي فتراوحت الأهمية النسبية لها ما بين ٦٧٪ - ٩٠٪. وباستقراء نتائج التحليل في الجدول رقم ٥ يتبين لنا أن المستفتين لا يرون أن بنود بعد المعرفة العلمية الأساسية مهمة جداً مقارنة ببنود الأبعاد الأخرى. ولعل ذلك راجع إلى أن هذه البنود تمثل المفاهيم والأفكار الرئيسية في العلوم الطبيعية؛ ومن ثم فمعظمها مضمن أصلاً في مناهج العلوم؛ لذلك لم ير المستفتين الحاجة لها وأهميتها.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب لأفراد الدراسة حول درجة أهمية بنود المعرفة العلمية الأساسية

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
	تركيب وخصائص الأجسام										
٧٦	التفاعلات الكيميائية تستهلك أو تطلق طاقة.	٤٩	٧٨								
٦٦	تتكون الأجسام من دقائق صغيرة جدا لا ترى بالمجهر تدعي ذرات تتكون من أجزاء أصغر	٤٨	٧٦								
٧٨	قد تحدث التفاعلات الكيميائية في أقل من ثانية أو تحتاج لعصور جيولوجية	٤٦	٧٣								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٧٩	معدل التفاعلات يعتمد على مدى تصادم المواد المتفاعلة مع بعضها وعلى تركيز وسرعة حركة التفاعلات (أي الحرارة) كذلك قد يتأثر بوجود المواد الحافزة .										
٦٧	الذرة تتركب من نواة مركزية ذات شحنة موجبة تشكل جزء بسيطاً من حجم الذرة ولكنها تحوي أكثر الكتلة وتحاط بسحب أخف من الإلكترونات ذات شحنة سالبة .	٤٤	٧٠								
٧٠	تنسيق الإلكترونات الأبعد في الذرة يحدد تفاعل الذرات لتكوين المواد ، تتكون الروابط بين الذرات عندما تنتقل الإلكترونيات من ذرة إلى أخرى ، أو عندما تشارك الذرات بالإلكترونيات.	٤٣	٦٨								
٧٧	فى بعض التفاعلات تكسر الروابط بالحرارة أو الضوء لتشكل شاقاً طليقاً حراً قابلا لتكوين روابط جديدة	٤٣	٦٨								
٧٣	ذرات الكربون تستطيع أن ترتبط بشكل سلاسل وحلقات وتشعبات شبكية لتكون تراكيب عديدة .	٤٢	٦٧								
٧٥	هناك تفاعلات كيميائية معقدة مستمرة لمركبات الكربون في الخلايا.	٤١	٦٥								
٧١	خصائص المركبات تعكس طبيعة التفاعلات بين الجزيئات والتي تكون مقيدة بتركيب الجزيء.	٤١	٦٥								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا ت	مهم جدا ٪	مهم ت	مهم ٪	قليل الأهمية ت	قليل الأهمية ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	غير مهم إطلاقاً ت	غير مهم إطلاقاً ٪
٧٢	تختلف الجوامد والسوائل والغازات في الدرجة والتركيز بين الجزيئات والذرات.	٤١	٦٥								
٧٤	تحدث التفاعلات الكيميائية في جميع ما يدور حولها .	٤١	٦٥								
٦٩	النظائر المشعة غير مستقرة وتخضع لتفاعلات نووية تلقائية ذاتية باعثة جسيمات أو طاقة إشعاعية .	٤١	٦٥								
٦٨	القوى النووية التي تمسك النواة ببعضها عادة أقوى من القوى الكهربائية التي تباعدها عن بعضها .	٤١	٦٥								
٩٥	يدور حول الشمس في مدار دائري تسعة كواكب تختلف في الحجم ، والتركيب ، ومعالم السطح.	٤٨	٧٦								
٩٦	العصور الجيولوجية يمكن أن تقدر بعدة طرق منها : ملاحظة تتابع الصخور ، الأحافير ، ومعدل اضمحلال النظائر المشعة في تشكيل الصخور.	٤٥	٧١								
٩٨	بعض التغيرات في النظام الأرضي يحدث في فترات عمر الإنسان وبعضها يحدث في فترات جيولوجية.	٤٠	٦٣								
٨١	لاشيء في الكون ساكن كل شيء يتحرك ، الذرات والجزئيات ، النجوم ، الكواكب والأقمار ، والأرض وسطح الأرض وكل شيء على سطح الأرض ، كل الكائنات الحية ، وكل جزء من الأشياء الحية.	٥١	٨١								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩٠	الطاقة تتحرك تلقائيا من الأجسام الحارة إلى الأبرد عن طريق التوصيل، الحمل والأشعة.	٤٩	٧٨								
٩٦	العصور الجيولوجية يمكن أن تقدر بعدة طرق منها ملاحظة تتابع الصخور، الأحافير، ومعدل اضمحلال النظائر المشعة في تشكيل الصخور	٤٥	٧١								
٩٨	بعض التغيرات في النظام الأرضي يحدث في فترات عمر الإنسان، وبعضها يحدث في فترات جيولوجية	٤٠	٦٣								
٩٧	النظام الأرضي تكون من تفاعل اليابسة، المحيط المائي، الغلاف الجوي، والمحيط الحيوي.	٤٠	٦٣								
٩٤	نشأ العالم من كتلة ساخنة كثيفة قبل عشرة بلايين سنة وتكونت النجوم من سحب من أخف العناصر (الهيدروجين الهيليوم). الشمس والأرض وباقي المجموعة الشمسية تشكلت من سحب عظيمة من الغازات والحطام الذي تبقى من انفجار النجوم منذ خمسة بلايين سنة.	٣٤	٥٤								
٨٥	الشمس هي المصدر الأساسي للطاقة على الأرض.	٤٩	٧٨								
٨٠	التغيرات في الحركة، السرعة، البطء، تغيير الاتجاه كلها بسبب تأثير القوى، والأجسام تتحرك فقط عندما تؤثر فيها قوى خارجية غير متوازية.	٤٩	٧٨								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٨٢	الجاذبية هي قوى كونية على أي كتلة .	٤٨	٧٦								
٩١	الموجات تحمل طاقة وتستطيع التفاعل مع الأجسام	٤٥	٧١								
٨٦	الطاقة الكلية للكون ثابتة ، فكلما انخفض مقدار الطاقة في مكان ما أو شكل فإن مقدار الطاقة في مكان وشكل آخر يزيد بقدر مساو.	٤٣	٦٨								
٩٢	الموجات الكهرومغناطيسية تنتج عندما تبطئ أو تسرع الأشياء المشحونة.	٤٢	٦٧								
٨٩	تميل أي حالة منظمة إلى الاضطراب بمرور الوقت .	٤١	٦٥								
٨٧	يمكن وصف أشكال الطاقة بطرق مختلفة ، فالطاقة الصوتية في الغالب هي حركة الجزيئات جيئة وذهاباً ، الطاقة الحرارية هي حركة الجزيئات العشوائية ، طاقة الجاذبية تكمن في تفريق كتل متبادلة التجاذب ، الطاقة المخزنة في الانفعالات الميكانيكية تشمل تفريق شحنات كهربائية.	٤٠	٦٣								
٨٣	القوى الكهربية بين أي جسمين مشحونين أعظم من قوى الجذب .	٣٨	٦٠								
٨٨	الطاقة تتجه إلى التسرب على الحدود ففي تحولات الطاقة تنتج بعض الطاقة على شكل حرارة تتسرب بعيدا عن طريق الإشعاع أو التوصيل ؛ لذلك فمجموع الطاقة المتوفرة للنقل دائما تتناقص .	٣٧	٥٩								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩٣	كل نوع من الذرات أو الجزيئات يستطيع أن يكسب أو يخسر طاقة فقط بمقادير متمايزة محددة ؛ وبالتالي يمتص أو يبث ضوءاً فقط عند أطول موجية مماثلة لتلك المقادير .	٣٦	٥٧								
٩٦	العصور الجيولوجية يمكن أن تقدر بعدة طرق منها ملاحظة تتابع الصخور، الأحافير، ومعدل اضمحلال النظائر المشعة في تشكيل الصخور.	٤٥	٧١								
٩٨	بعض التغيرات في النظام الأرضي تحدث في فترات عمر الإنسان وبعضها يحدث في فترات جيولوجية	٤٠	٦٣								
٩٧	النظام الأرضي تكون من تفاعل اليابسة، والمحيط المائي، الغلاف الجوي، والمحيط الحيوي.	٤٠	٦٣								
٩٤	نشأ العالم من كتلة ساخنة كثيفة قبل عشرة بلايين سنة وتكونت النجوم من سحب من أخف العناصر (الهيدروجين الهيليوم) . والشمس والأرض وباقي المجموعة الشمسية تشكلت من سحب عظيمة من الغازات والحطام الذي تبقى من انفجار النجوم منذ خمسة بلايين سنة .	٣٤	٥٤								
	الكائن الحي										
١٠٢	DNA يحمل الإرشادات الوراثية لتحديد خصائص الكائن الحي .	٥٧	٩٠								

تابع جدول ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا ت	مهم جدا ٪	مهم ت	مهم ٪	قليل الأهمية ت	قليل الأهمية ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	غير مهم إطلاقاً ت	غير مهم إطلاقاً ٪
١٠٣	خلايا الإنسان تحوي نسختين لكل كروموسوم .	٥٣	٨٤								
٩٩	للخلايا تراكيب محددة تشكل وظائفها .	٥٠	٧٩								
١٠٩	تستجيب الكائنات للمؤثرات الداخلية والخارجية.	٤٩	٧٨								
١٠٧	تستخدم النباتات الطاقة الضوئية وتستخدمها لتكون روابط كيميائية قوية بين ذرات الكربون في جزيئات المركبات العضوية	٤٧	٧٥								
١١٠	السلوك الأحيائي له علاقة بعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان.	٤٧	٧٥								
١٠١	تحوي الخلايا النباتية مادة اليخضور اللازمة للتمثيل الضوئي.	٤٥	٧١								
١٠٠	معظم وظائف الخلايا عبارة عن تفاعلات كيميائية.	٤٣	٦٨								
١٠٥	تناسل الكائنات الحية له علاقة بالبيئة ومصادرها.	٤٣	٦٨								
١٠٤	تسير الطاقة في المجتمع البيئي الموحد في اتجاه واحد. من كائنات التمثيل الضوئي إلى آكلات الأعشاب إلى اللاحمات والكائنات المحللة.	٤٣	٦٨								
١٠٨	اكتساب وخزن ونقل وإطلاق الطاقة المستخدمة لبقاء الكائن تتناسب مع تنظيمه وتعقيده .	٤٣	٦٨								
١٠٦	تتطلب الكائنات الحية قدرا ثابتا من الطاقة .	٤٢	٦٧								

التوصيات

١ - إعادة النظر في أهداف تدريس العلوم بمراحل التعليم العام والاستفادة من قائمة أبعاد الثقافة العلمية.

٢ - التأكيد على تضمين برامج إعداد المعلمين أهداف الثقافة العلمية في كليات التربية وإعداد المعلمين .

٣ - تشجيع وسائل الإعلام المختلفة على بث البرامج العلمية وتبسيط الكتب العلمية للعامة .

٤ - تشجيع مؤسسات المجتمع للإسهام في رفع مستوى الفرد الثقافي العلمي بإنشاء الجمعيات والأندية العلمية ، ودعم الأنشطة والمسابقات التي تدور حول الثقافة العلمية .

٥ - وضع خطة وطنية لنشر الثقافة العلمية و تأصيلها في المجتمع العربي .

بحوث ودراسات مقترحة

في ضوء نتائج هذه الدراسة وحدودها يقترح إجراء البحوث التالية :

١ - إجراء اختبارات لتحديد مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة والطالبات في نهاية مرحلة التعليم العام.

٢ - دراسة مستوى الثقافة العلمية لدى معلم العلوم قبل وأثناء الخدمة .

٣ - تقويم مناهج العلوم من منظور الثقافة العلمية .

٤ - دراسة لتفعيل دور الإعلام بوسائله المختلفة ومؤسسات المجتمع لنشر الثقافة العلمية في المجتمع .

المراجع

[١] Deboer , G. E. (1991) .A history of ideas in science education : *Implications for practice*_, New York : Teachers college press

[٢] Bybee , R. and Deboer, G. (1994) . *Research on gaols for the science curricullum. In Dorothy Gable. (Eds). A handbook of Research on science Teaching and learning* , A project of the National Science Teachers Association . (pp. 357– 387) . New York : Macmillan publishing company

[٣] Durant , J . R . (1993) . What is scientific litracy ? In J. R. Durant and J . Gregory (Eds.) , *Science and Culture in Europe* (pp. 129 – 137) . London : Science Museum .

[٤] Jenkins , E. W. (1994) . Scientific litracy . In Husent T.N postlethwaite , (Eds*), The International Encylopedia of Education* (Volume 9, 2nd ed . , pp 5345 – 5350). Oxford , UK : pergamon press .

[٥] Hurd , P. D . (1990) . Historical and philosophical insights on scientific litracy . *Bulletin of Science . Technology , and society . 10,* 133 – 136 .

[٦] فضل، نبيل ."آفاق جديدة لجهود البحث التربوي في مجال التربية العلمية في الوطن العربي." *الملتقى الفكري للباحثين في دراسات التربية العلمية في جامعات دول الخليج العربية*. البحرين في ١٨ -٢٠ إبريل ١٩٩٥م.

[٧] سليم، محمد صابر.التنور العلمي حقيقة تفرض نفسها على واضعي المناهج . *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٥، ١٩٩١م، ١ -١١ .

[٨] DeVos , W. , and Reiding , J . (1999) . Public Understanding of Science as a separate subject in secondary schools in the Netherlands . *International Journal of Science Education , 21* (7) , 711 – 719 .

[٩] UNESCO . (1997) . *Innovations in science and technology education . Vol . VI.* Paris, Author .

[١٠] Nelson , G. (1999) . Şcience litracy for all in the 21st century . *Educational lea*dership . 57, (2), 14 – 17 .

[١١] الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر : التنور العلمي لدى معلمي العلوم) *المؤتمر العلمي الثاني : إعداد المعلم، التراكمات والتحديات*، الإسكندرية، ١٩٩٠م، ١٢٣ -١٦٤.

[١٢] مركز تطوير تدريس العلوم في جامعة عين شمس . *المؤتمر القومي حول نشر وتأصيل الثقافة العلمية في المجتمع* . القاهرة: مركز تطوير تدريس العلوم، ٢٠٠١م.

[١٣] مكتب التربية العربي لدول الخليج. " اجتماعات و لقاءات". *رسالة الخليج العربي* ، ٦٢، ١٩٩٧م، ١٩٥ -٢٠١.

[١٤] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *العلم والثقافة العلمية* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢م.

[١٥] الثقافة العلمية.(الجزء الأول) ، (٢٠٠٠ م) . *مجلة العلوم و التقنية* ، ٥٥ .

[١٦] الثقافة العلمية. (الجزء الثاني)، (٢٠٠٠م). *مجلة العلوم والتقنية* ، ٥٦.

[١٧] وزارة التخطيط . *خطة التنمية السابعة ١٤٢٠ – ١٤٢٥هـ* . الرياض : وزارة التخطيط ١٤٢٠هـ .

[١٨] Laugkch , R. and Spargo , P. (1996) . Development of a pool of scientific litracy test – items based on selected AAAS litracy goods. *Science Education,* 80 (2),121– 143.

[١٩] Laugkch , R. (2000). Scientific literacy : Aconceptual overview. *Science Education , 84* , (1) 71 – 94.

[٢٠] فودة ، سهير زكريا. " نحو تطوير مقرر الثقافة العلمية بناء على تقدير احتياجات طالبات الأقسام الأدبية بكليات التربية في هذا المجال " *مجلة جامعة أم القرى* ، ٥، ١٤١١هـ، ٣٣١ - ٣٨٧.

[٢١] الحصين ، عبد الله علي . "نموذج مقترح لتصميم مقرر الثقافة العلمية لطالبات الكليات المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية وصفية وفق أسلوب دلفاي."*دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ٢٩ ، ١٤١٥هـ، ١٥٠ – ١٧٥ .

[٢٢] Wilkinson , J . (1999) . A quantitative analysis of physics textbooks for scientifc litracy themes . *Research in Science education,*29 (3),385-399

[٢٣] Simposon , P.D . and Anderson , N.D .(1981) . What is scientific litracy ? *From Science , students and schools* . New York : Wiley .

[٢٤] Miller , J. (1983) . Scientific literacy : Aconceptual and empirical review . Daedalus, 112 (2) , 29 – 48 .

[٢٥] American Association for the Advacement of Science . (1993) . Benchmarks for Science litracy . Oxford : oxford university press .

[٢٦] أحمـد، آمـال . "مسـتوى التنـور التكنولـوجي لـدى معلمـي العلـوم (كيميـاء ، أحيـاء ، فيزيـاء) بالمرحلـة الثانويـة العامـة (أثنـاء الخدمـة)". ، *الجمعيـة المصـرية للتربيـة العلميـة ،المـؤتمر العلمـي الثالث.* العباسية، ١٩٩٩م، ٧٦٥ -٧٩٤ .

[٢٧] عبدالمجيد، ممدوح محمد ، مستوى التنور الكيميائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.*المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية*. العباسية، ١٩٩٩. ٨٦٣ -٨٨٩.

[٢٨] عطوة ، فوزي . "التنور العلمي الغذائي لدى معلمي العلوم الزراعية والاقتصاد المنزلي قبل الخدمة ." مجلة *دراسات في المناهج و طرق التدريس* ، (١٩٩٠) . ٣٠.

[٢٩] شبارة ، أحمد . التنور العلمي البيولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة (الشعب الأدبية) بسلطنة عمان . *المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس*، ١٩٩٢. ١٥٥ -١٨٨.

[٣٠] بن سلمة ، منصور عبد العزيز . " التنور العلمي لدى طلاب كلية التربية ". *رسالة ماجستير* غيرمنشورة ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٦ .

[٣١] النجدي ، أحمد ؛ و راشد علي ؛ وعبد الهادي منى. *تدريس العلوم في العالم المعاصر . المدخل في تدريس العلوم* . القاهرة : دار الفكر العربي . ١٩٩٩م .

[٣٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *تنمية الوعي العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دول الخليج العربية* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٢م.

[٣٣] Smolaska , E. K . (1990) . Scientific literacy in development and developing countries . *International Journal of Science Education* . 12 (5) , 473 – 480 .

[٣٤] خليفة، فاروق عبده. *التربية والتنمية في الدول النامية مدخل لنظرية التشغيل الكامل* . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق ، ١٩٩٧م.

[٣٥] الشيباني ، خضر محمد. " الثقافة العلمية مفتاح التقنية ." *مجلة العلوم والتقنية* ، ٥٥ ، ٢٠٠٠م، ٢٦ – ٣١ .

[٣٦] National Research Council (1996) . *National science education standards* . Washington , DC : National Academy Press.

[٣٧] البعلبكي، منير. *المورد: قاموس إنكليزي عربي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨.

[٣٨] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *دور الجامعات في نشر الثقافة البيئية وحماية البيئة* . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٩م.

[٣٩] الخزعان، محمد عبدالله . *العلم : أصوله ومصادره ومناهجه* . الرياض : دار الوطن للنشر ، ١٤١٢هـ.

[٤٠] الدسوقي، فاروق أحمد ،*الإسلام والعلم التجريبي* . الرياض : مكتبة الخاني ، ١٩٨٧ .

[٤١] طرابزوني ، محمد أحمد . الأمية العلمية . *مجلة العلوم والتقنية* ، ٥٥ . ٢٠٠٠ ، ١١ -١٣.

[٤٢] الوسيمي ، عماد الدين . فاعلية استخدام كتب الأطفال في إكساب تلاميذ التعليم الأساسي بعض عناصر الثقافة العلمية . *مجلة التربية العلمية* ، (١٩٩٨) . ١ (٣) ، ١ — ٤٠ .

[٤٣] Pella , M. O . , O'Hearn G. T . , and Gale C.W . (1966) . Referents to scientific litracy . *Journal of Research in Science teaching* , 4 , 199 – 208 .

[٤٤] Shwalter , V. (1974) . What is oriented science education ? Part 5 . Program objective and scientific litracy , Prism 11, 2 , 3-4 .

[٤٥] Agin, M. (1974) . Education for scientific litracy: Aconceptual frame of reference and some applications . *Science Education , 58* , 3 .

[٤٦] Shen, B. (1975). Science Literacy. *American scientist,* 63, 265-268.

[٤٧] Hazen , R. , and Trefil J. (1991) . *Science matters : Achieving Scientific literacy* . New York : Doubleday .

[٤٨] The Institute of Biology's Eduction . (1998) . National curriculum review : Biologist look forward to a more scientifically literate world . *School science Review* , 80 , (291) , 25 – 28 .

[٤٩] American Association for the Advancement of Science . (1990) *Science for all Americans* . New York : Oxford University Press .

[٥٠] الشهراني ، عامر . " مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستويين الأول والرابع من التخصصات العلمية بكلية التربية بأبها و دور برنامج الإعداد في تنميته " *رسالة الخليج العربي* ، ٧٥ ، (٢٠٠٠) . ٤٧ -٩٣ .

[٥١] Chiappetta, E. ; Sethna, G. and fillman, D. (1991). A method to quantify major themes of scientific litaraey in science text books. *Journal of Research in science teaching, 28* (8) 713- 725 .

[٥٢] بهلول ، إبراهيم محمد ؛ و صبري، ماهر إسماعيل. الثقافة العلمية في محتوى كتب القراءة ذات الموضوعات المتعددة المقررة ببعض مراحل التعليم العلم في مصر . *المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، المجلد الأول، الإسماعيلية* ، ١٩٩٤.

[٥٣] فضل، نبيل. "تحليل محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية من منظور الثقافة العلمية". *المؤتمر*

العلمي السابع : التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين ، المجلد الثاني ، ١٩٩٥م، ١ -٢٠.

[٥٤] فراج ، محسن. " تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء متطلبات التنور العلمي ." *رسالة دكتوراه غير منشورة* . القاهرة: جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ .

[٥٥] BouJaoude, S . (2002). Balance of *scientific* l*iteracy* themes in science curricula: The case of Lebanon. International Journal of Science Education, 24 (2)139-56

[٥٦] العساف ، صالح . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* . الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٤١٩ هـ .

[٥٧] Lederman, N. and Zeidler, D. (1987). Science teachers conceptions of the nature of science: Do they really influnce teaching behavior. *Science Education*, 7 (5), 721-734.

[٥٨] Nielson, H. and Paul, T. (1990). History and philosophy of science and physics education. *International Journal of Science Education*, 12 (3), 308-316.

[٥٩] National Science Teachers Association. (1993) .Science/Technology/Society : A new effort for providing appropriate science for all. In Yager, R. E. (Eds.), *What research says to the science teacher* : The Science, technology, society movement (pp. 3-5). Washington DC : Authour.

[٦٠] الثقافة العلمية. (الجزء الثاني).. *مجلة العلوم و التقنية* ، ٥٦ . (٢٠٠٠م).

[٦١] وزارة التخطيط ، *خطة التنمية السادسة ١٤١٥ - ١٤٢٠ هـ* . الرياض : وزارة التخطيط ، ١٤١٥هـ .

[٦٢] يالجن ، مقداد . *أساسيات التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم و المعارف والفنون*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٦.

[٦٣] وزارة المعارف. *المشروع الشامل لتطوير المناهج : مسودة الأهداف العامة لتدريس العلوم بالمملكة العربية السعودية* . إعداد فريق تطوير مناهج العلوم بالإدارة العامة للمناهج و الأسرة الوطنية للعلوم في عامي ، ١٤١٩ -١٤٢٠هـ، ١٤١٩هـ .

[٦٤] الرافعي ، محمود كامل . القضايا و المشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٥٥* . (١٩٩٨م) ، ١٢١ -١٥٩.

Dimensions of Scientific Literacy in Saudi Society

Hiya Mohammed Almzroa
College of Educaction
Education and Psychology Dep.

Abstract. This study is an attempt to reach a framework for scientific literacy in Saudi Society. Using descriptive research methods the study aimed at the following 1-Determining major Scientific literacy dimensions. 2-Determining scientific literacy dimensions for Saudi citizens. 3-Surveying the experts about those dimensions.
The researcher prepared a list of the issues and problems critical to Saudi society and surveyed scientists and science educator's perceptions concerning the importance of the list. It was concluded that scientific literacy dimensions should include the following: The nature of science, scientific methodology, science society and technology STS, and basic scientific knowledge. The study suggested the need to signify scientific literacy goal in education, media, and other society organizations. It also recommended establishing a national plan for scientific literacy.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٧-١١٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية

سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ مشارك، كلية الدعوة وأصول الدين،

الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٧هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٥/٢٠هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث إلى إبراز فضل القرآن الكريم وآثاره وخصائصه، والتركيز على أثر حفظه في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية، واشتمل على دراسة نظرية وميدانية .

ركزت الدراسة النظرية على بيان أهم الآثار التربوية والتعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي منها : تقوية الدافعية للتعلم، وزيادة الفاعلية الذاتية في التحصيل، وتنمية العمليات العقلية كالإدراك، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنتاج، والتقويم، والتفكير، وتنمية مهارات القراءة والكتابة، وزيادة الثروة اللغوية ، وسعة العلم والثقافة لدى الطلاب.

وركزت الدراسة الميدانية على التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم كاملاً، والطلاب غير الحافظين في السنتين الثالثة والرابعة (النظام السنوي) بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية، واشتملت عينة الدراسة الميدانية على أربعين طالباً، نصفهم من حفظة القرآن الكريم كاملاً تم اختيارهم بطريقة قصدية، والباقون من غير الحافظين تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة، الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في

التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين .

ودعت اقتراحات البحث وتوصياته إلى ضرورة الاهتمام بتدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً في جميع الكليات ومختلف التخصصات، والاستفادة من الآثار التربوية والتعليمية لتلاوته وحفظه في مجال التحصيل الدراسي، كما أوصت بإعداد دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية .

المقدمـــــــة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين؛ نبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

وبعد؛ فالقرآن الكريم كلام رب العالمين أنزله على نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم ليكون هدى وعبادة وتشريعاً للإنسانية كافة؛ في كل زمان ومكان؛ يهدي لأقوم الطرق وأوضح السبل، قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴾ [الإسراء: ٩]

فالقرآن الكريم أساس الدين، ومصدر كل خير، ومنبع كل بر، فيه التوجيه الحكيم لكل أمر، والعلاج الشافي لكل مرض، والحل العادل لكل قضية، والعصمة من كل ضلال، فضائله كثيرة، وخصائصه وإعجازه وآثاره عظيمة ودائمة.

عن علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- قَالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: " سَتَكُونُ فِتَنٌ قُلْتُ: وَمَا الْمَخْرَجُ مِنْهَا؟ قَالَ: كِتَابُ اللَّهِ، فِيهِ نَبَأُ مَا قَبْلَكُمْ، وَخَبَرُ مَا بَعْدَكُمْ، وَحُكْمُ مَا بَيْنَكُمْ، هُوَ الْفَصْلُ لَيْسَ بِالْهَزْلِ، هُوَ الَّذِي مَنْ تَرَكَهُ مِنْ جَبَّارٍ قَصَمَهُ اللَّهُ، وَمَنْ ابْتَغَى الْهُدَى فِي غَيْرِهِ أَضَلَّهُ اللَّهُ، فَهُوَ حَبْلُ اللَّهِ الْمَتِين، وَهُوَ الذِّكْرُ الْحَكِيمُ، وَهُوَ الصِّرَاطُ الْمُسْتَقِيم، وَهُوَ الَّذِي لا تَزِيغُ بِهِ الأَهْوَاءُ، وَلا تَلْتَبِسُ بِهِ

الأَلْسِنَةُ، وَلا يَشْبَعُ مِنْهُ الْعُلَمَاء، وَلا يَخْلَقُ عَنْ كَثْرَةِ الرَّد، وَلا تَنْقَضِي عَجَائِبُه، مَنْ قَالَ بِهِ صَدَقَ، وَمَنْ حَكَمَ بِهِ عَدَل، وَمَنْ عَمِلَ بِهِ أُجِر، وَمَنْ دَعَا إِلَيْهِ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيم ."[١].

جاء القرآن الكريم معجزاً لكل البشر في تشريعه وأحكامه وأسلوبه وبيانه، ونظمه وعلومه ومعارفه، وشاملاً لكل متطلبات الحياة الإنسانية، وحاجات الفرد والجماعة، قال تعالى: ﴿ مَا فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَـٰبِ مِن شَىْءٍ ۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ ۝ ﴾ [الأنعام: ٣٨] وقال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَـٰبَ تِبْيَـٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ۝ ﴾ [النحل: ٨٩].

وقد وفق الله - سبحانه وتعالى- علماء الأمة الإسلامية لبيان إعجاز القرآن الكريم وخصائصه وآثاره، فألفوا المصنفات ونشروا البحوث والدراسات القيمة، ولكن وجوه إعجازه العظيم، وشمول خصائصه وآثاره، أعظم من أن تحصى، وأشمل من أن يحاط بها، وأعمق من أن تحد، فمعينه لا ينضب، وعطاؤه لا ينقطع.

كما وفق الله - عز وجل - قادة هذه البلاد المباركة وشعبها في العناية بالقرآن الكريم تعليماً وتطبيقاً ونشراً منذ عهد الملك عبدالعزيز آل سعود - رحمه الله - إلى وقتنا الحاضر في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز حفظه الله .

وإيماناً بأن للقرآن الكريم الآثار التربوية والتعليمية التي تعود على قارئ القرآن الكريم من خلال تلاوته وحفظه وتدبره، يأتي هذا البحث الذي يشتمل على دراسة نظرية وميدانية للتعرف على أثر القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وقد اشتمل على الموضوعات التالية :

- الإطار العام للبحث.
- الإطار النظري للبحث .

- الدراسات السابقة.
- الدراسة الميدانية .

أهمية البحث

إن البحث والدراسة لبعض ما اشتمل عليه القرآن الكريم من إعجاز وخصائص وآثار، يُعدّ من الأمور المهمة في بيان فضله وآثاره وخصائصه العظيمة، وسبيلاً للحث والترغيب في تلاوته وحفظه وتدبره، والاستفادة من ذلك في التربية والتعليم، فلا تقتصر دراسة المسلم للقرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً والعمل به على ما يناله من الثواب العظيم، والمنزلة الرفيعة، والسعادة في الدنيا والآخرة؛ بل إن لذلك آثاراً تربوية كثيرة، ومنافع عظيمة، تعينه في حياته العلمية والعملية، فمن هذه الآثار: المقدرة على حسن التدبر والتفكر والفهم السليم، واكتساب مهارات أساليب التعبير الشفوي والكتابي. وتعويد اللسان على الفصاحة والبيان، ونمو مهارات القراءة والكتابة، وسعة العلم.

إن أهمية التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية سيسهم - إن شاء الله - في إبراز بعض الآثار التربوية والتعليمية التي تعود على حفظة كتاب الله، وبيان مدى استفادتهم منها في تحصيلهم الدراسي، كما أن الوقوف على هذه الآثار يسهم في بيان فضل القرآن الكريم وأثره في إصلاح الفرد والجماعة.

أهداف البحث

يمكن إجمال أهم أهداف البحث فيما يلي :

١- إبراز فضل القرآن الكريم وآثاره وخصائصه.

٢- إبراز الآثار التربوية والتعليمية لدراسة القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً.

٣- التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية.

تحديد موضوع البحث

يتحدد موضوع البحث في التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية، وبصورة أكثر تحديداً فإن البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنتين الأولى والثانية؟

٢- ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنوات الأولى والثانية والثالثة؟

فروض البحث

للإجابة عن أسئلة البحث صيغت الفروض الإحصائية التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين.

حدود البحث

١- يقتصر البحث على الطلاب الدارسين في السنة الثالثة والسنة الرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية خلال العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ.

٢- اعتمد الباحث على المعدلات التراكمية للطلاب في عينة البحث للتعرف على تحصيلهم الدراسي.

مصطلحات البحث

الحافظون للقرآن الكريم: هم الطلاب الذين أنعم الله عليهم بحفظ القرآن الكريم كاملاً.

النظام السنوي: تتبع الجامعة الإسلامية نظام الدراسة السنوية؛ حيث تُدرّس المقررات الدراسية خلال عام دراسي كامل، وتكون مدة الدراسة أربع سنوات على الأقل للحصول على الشهادة الجامعية.

المعدل التراكمي: حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة؛ على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقـررات [٢، ص١١].

التحصيل الدراسي: هو المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية؛ ويستدل عليه من واقع المعدل التراكمي للطالب خلال دراسته بالجامعة.

الإطار النظري للبحث

أولاً : فضل تعلّم القرآن الكريم وحفظه

أعد الله- عز وجل- الأجر العظيم لمن تلا كتابه وآمن وعمل به ، قال تعالى:

﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَـٰبَ ٱللَّهِ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنفَقُواْ مِمَّا رَزَقْنَـٰهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَـٰرَةً لَّن تَبُورَ ۝ لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِۦٓ ۚ إِنَّهُۥ غَفُورٌ شَكُورٌ ﴾ [فاطر: ٢٩-٣٠] و قال تعالى: ﴿ فَٱقْرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلْقُرْءَانِ ۝ ﴾ [المزمل : ٢٠] وقال تعالى: ﴿ إِنَّمَآ أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ رَبَّ هَـٰذِهِ ٱلْبَلْدَةِ ٱلَّذِى حَرَّمَهَا وَلَهُۥ كُلُّ شَىْءٍ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ۝ وَأَنْ أَتْلُوَاْ ٱلْقُرْءَانَ ۖ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن ضَلَّ فَقُلْ إِنَّمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴾ [النحل: ٩١-٩٢].

وحث رسول الله- صلى الله عليه وسلم- على تلاوته ، فقد روى عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه- قال : قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم- : "مَنْ قَرَأَ حَرْفًا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ فَلَهُ بِهِ حَسَنَةٌ، وَالْحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا، لا أَقُولُ (الم) حَرْفٌ وَلَكِنْ أَلِفٌ حَرْفٌ وَلام حَرْفٌ وَمِيمٌ حَرْفٌ " [٣].

كما أن تلاوة القرآن الكريم ترفع الدرجات في جنات النعيم فقد روى أبو داود عن عبد الله بن عمرو قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يُقَالُ لِصَاحِبِ الْقُرْآنِ: اقْرَأْ وَارْقَ وَرَتِّلْ كَمَا كُنْتَ تُرَتِّلُ فِي الدُّنْيَا فَإِنَّ مَنْزِلَتَكَ عِنْدَ آخِرِ آيَةٍ تَقْرَؤُهَا"[٤] ، وروى الترمذي عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ- رضي الله عنه- عَنْ النَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: "يَجِيءُ الْقُرْآنُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَيَقُولُ يَا رَبِّ حَلِّهِ فَيُلْبَسُ تَاجَ الْكَرَامَةِ ثُمَّ يَقُولُ: يَا رَبِّ زِدْهُ، فَيُلْبَسُ حُلَّةَ الْكَرَامَةِ ثُمَّ يَقُولُ يَا رَبِّ ارْضَ عَنْهُ فَيَرْضَى عَنْهُ، فَيُقَالُ لَهُ: اقْرَأْ وَارْقَ وَتُزَادُ بِكُلِّ آيَةٍ حَسَنَةً ". [١]

وتلاوة القرآن الكريم سبب في نزول السكينة والرحمة على التالين له وذكرهم عند الله جل وعلا ، فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ- رضي الله عنه- قَالَ : قال : رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- : "مَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلاَّ نَزَلَتْ عَلَيْهِمْ السَّكِينَةُ وَغَشِيَتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمْ الْمَلائِكَةُ وَذَكَرَهُمْ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ" ،[٥] وأخرج البخاري عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ قال: سَمِعْتُ الْبَرَاءَ بْنَ عَازِبٍ- رَضِيَ اللَّهُ- عَنْهُمَا يقول : قَرَأَ رَجُلٌ الْكَهْفَ وَفِي الدَّارِ الدَّابَّةُ فَجَعَلَتْ تَنْفِرُ فَسَلَّمَ فَإِذَا ضَبَابَةٌ أَوْ سَحَابَةٌ غَشِيَتْهُ فَذَكَرَهُ لِلنَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فَقَالَ "اقْرَأْ فُلانُ فَإِنَّهَا السَّكِينَةُ نَزَلَتْ لِلْقُرْآنِ أَوْ تَنَزَّلَتْ لِلْقُرْآنِ"[٦] .

وضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم مثلاً طيباً للمسلم الذي يقرأ القرآن فعَنْ أَنَسٍ- رضي الله عنه- عَنْ أَبِي مُوسَى الأَشْعَرِيِّ قَالَ: قَالَ: رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم-: "مَثَلُ الْمُؤْمِنِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ الْأُتْرُجَّةِ رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا طَيِّب، وَمَثَلُ الْمُؤْمِنِ الَّذِي لا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ التَّمْرَةِ لا رِيحَ لَهَا وَطَعْمُهَا حُلْوٌ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ مَثَلُ الرَّيْحَانَةِ رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ ،وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي لا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ الْحَنْظَلَةِ لَيْسَ لَهَا رِيحٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ".[٦]

وعن فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه مارواه البخاري في صحيحه عَنْ عُثْمَانَ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ- عَنْ النَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم- قَال : "خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ، " [٦] وعَنْ عُقْبَةَ بْنِ عَامِرٍ قَالَ خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم- وَنَحْنُ فِي الصُّفَّةِ فَقَالَ " أَيُّكُمْ يُحِبُّ أَنْ يَغْدُوَ كُلَّ يَوْمٍ إِلَى بُطْحَانَ أَوْ إِلَى الْعَقِيقِ فَيَأْتِيَ مِنْهُ بِنَاقَتَيْنِ كَوْمَاوَيْنِ، فِي غَيْرِ إِثْمٍ وَلا قَطْعِ رَحِمٍ، فَقُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ نُحِبُّ ذَلِكَ قَال: أَفَلا يَغْدُو أَحَدُكُمْ إِلَى الْمَسْجِدِ فَيَعْلَمُ أَوْ يَقْرَأُ آيَتَيْنِ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ خَيْرٌ لَهُ مِنْ نَاقَتَيْنِ، وَثَلاثٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ ثَلاثٍ، وَأَرْبَعٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَرْبَعٍ وَمِنْ أَعْدَادِهِنَّ مِنْ الإِبِلِ." [٥]

ومن فضل القرآن الكريم أنه يشفع لأهله يوم القيامة فعن أبي أُمَامَةَ الْبَاهِلِيُّ قَال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: " اقْرَءُوا الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ يَأْتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ شَفِيعًا لأَصْحَابِه"[٥].

وعن ابن عمر- رضي الله عنهما- عَنْ النَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَال: " لا حَسَدَ إِلا فِي اثْنَتَيْنِ: رَجُلٌ آتَاهُ اللَّهُ الْقُرْآنَ فَهُوَ يَقُومُ بِهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَآنَاءَ النَّهَارِ، وَرَجُلٌ آتَاهُ اللَّهُ مَالا فَهُوَ يُنْفِقُهُ آنَاءَ اللَّيْلِ وَآنَاءَ النَّهَار."[٥]

وعَنْ عَائِشَةَ- رضي الله عنها- قَالَت: قَال رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "الْمَاهِرُ بِالْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَرَةِ، وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَتَتَعْتَعُ فِيهِ وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ لَهُ أَجْرَان"[٥].

وخص الله- سبحانه وتعالى- أهل القرآن الكريم بأنهم من أهله وخاصته فعَنْ أَنَسٍ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم-: "إِنَّ لِلَّهِ عَزَّ وَجَلَّ أَهْلِينَ مِنْ النَّاسِ قَالَ: قِيلَ: مَنْ هُمْ يَا رَسُولَ اللَّه؟ قَالَ: أَهْلُ الْقُرْآنِ هُمْ أَهْلُ اللَّهِ وَخَاصَّتُهُ"[٤].

وبيّن نبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- أثر التمسك بالقرآن الكريم في حياة المسلمين، وعدد بعض فضائله، فعن علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: " أَلا إِنَّهَا سَتَكُونُ فِتْنَةٌ فَقُلْتُ: مَا الْمَخْرَجُ مِنْهَا يَا رَسُولَ اللَّه؟ قَال: كِتَابُ اللَّهِ فِيهِ نَبَأُ مَا كَانَ قَبْلَكُمْ وَخَبَرُ مَا بَعْدَكُمْ وَحُكْمُ مَا بَيْنَكُمْ، وَهُوَ الْفَصْلُ لَيْسَ بِالْهَزْلِ، مَنْ تَرَكَهُ مِنْ جَبَّارٍ قَصَمَهُ اللَّهُ، وَمَنْ ابْتَغَى الْهُدَى فِي غَيْرِهِ أَضَلَّهُ اللَّه، وَهُوَ حَبْلُ اللَّهِ الْمَتِينُ، وَهُوَ الذِّكْرُ الْحَكِيمُ، وَهُوَ الصِّرَاطُ الْمُسْتَقِيمُ، هُوَ الَّذِي لا تَزِيغُ بِهِ الأَهْوَاءُ، وَلا تَلْتَبِسُ بِهِ الأَلْسِنَةُ، وَلا يَشْبَعُ مِنْهُ الْعُلَمَاءُ، وَلا يَخْلَقُ عَلَى كَثْرَةِ الرَّد، وَلا تَنْقَضِي عَجَائِبُهُ مَنْ قَالَ بِهِ صَدَق، وَمَنْ عَمِلَ بِهِ أُجِرَ، وَمَنْ حَكَمَ بِهِ عَدَلَ، وَمَنْ دَعَا إِلَيْهِ هَدَى إلى صِرَاطٍ مُسْتَقِيم."[٣]

ثانياً:خصائص القرآن الكريم وآثاره التربوية

أنزل الله- سبحانه وتعالى- القرآن الكريم على نبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- هداية للبشرية إلى مافيه صلاحهم وسعادتهم في الدنيا والآخرة ، نزل شاملاً وكاملاً وبيناً وملبياً لكل متطلبات الحياة وحاجات الفرد والجماعة النفسية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية قال تعالى: ﴿ مَا فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَٰبِ مِن شَيْءٍ ﴾[الأنعام : ٣٨] و قال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ [النحل : ٨٩]

قال السّعدي في تفسيره لهذه الآية : " في أصول الدين وفروعه، وفي أحكام الدارين، وكل مايحتاج إليه العباد، فهو مبين فيه أتم تبيين، بألفاظ واضحة، ومعان جلية، ....فلما كان هذا القرآن تبياناً لكل شيء؛ صار حجة الله على العباد كلهم، فانقطعت به حجة الظالمين، وانتفع به المسلمون، فصار هدى لهم يهتدون به إلى أمر دينهم ودنياهم، ورحمة ينالون به كل خير في الدنيا والآخرة، فالهدى مانالوه به من علم نافع، وعمل صالح،والرحمة ماترتب على ذلك من ثواب الدنيا والآخرة، كصلاح القلب وبره وطمأنينته، وتمام العقل الذي لايتم إلا بتربيته على معانيه التي هي أجل المعاني وأعلاها، والأعمال الكريمة والأخلاق الفاضلة، والرزق الواسع، والنصر على الأعداء "[٧، ص٤٤٧] .

نزل القرآن الكريم معجزة لكل البشر في تشريعه وأحكامه وأسلوبه وبيانه ونظمه وبلاغته، وعلومه ومعارفه، وما اشتمل عليه من الأخبار لما حدث وما سيحدث منذ أن خلق الله الخلق إلى قيام الساعة .

ذكر السيوطي في بيان خصائص القرآن الكريم بأنه جاء بأفصح الألفاظ في أحسن النظم ، متضمناً أصح المعاني من توحيد الله تعالى وتنزيهه في صفاته، وأرشد إلى محاسن الأخلاق وزجر عن مساويها،[٨، ص٢٧٥] وأشار الزرقاني أن من خصائص القرآن

الكريم في أسلوبه وبيانه بأنك تقرؤه من أوله إلى آخره فإذا هو محكم الرد دقيق السبك متين الأسلوب قوي الإيصا ل [٩، ص٥٣].

ومن الخصائص العامة للقرآن العظيم مايلي [١٠، ص ص ٦٩ -٨٢] :

١- أنه لا يمسه إلا المطهرون .

٢- أن الله تعهد بحفظه .

٣- تيسير حفظه وتلاوته .

٤- إعجازه .

٥- تضمنه لخيري الدنيا والآخرة .

٦- أنه لاينسب إلا إلى الله عز وجل .

٧- أن قارئه لايمله .

٨- هيمنته على الكتب السابقة .

قال الرافعي "إن القرآن الكريم سبب العلوم الإسلامية ومرجعها كلها فما من علم إلا وقد نظر أهله في القرآن الكريم وأخذوا منه مادة علمهم ."[١١، ص٨٠].

والقرآن الكريم أثر في اللغة العربية بأن حفظها من الضعف والاندثار، وضمن لها البقاء والخلود، وعمل على تهذيبها ونشرها. ومن آثار القرآن الكريم في الميدان الأدبي بأن أسلوبه هو أسمى أسلوب فهو يمد العقل الإنساني بمعالم جمال الأدب وروعته وإبداعه، ويربي الملكات الأدبية والعلمية لدى العلماء، وأهل البيان، والكتاب والنقاد [١٢، ص٥٨١].

إن من الفوائد الجمة التي يجنيها حفظة القرآن الكريم بالإضافة إلى الأجر والثواب العظيم، الفوائد العلمية واللغوية مثل الثقافة العامة وسعة العلم، والثروة اللفظية، والنطق الصحيح، والأسلوب الجيد .

ذكر نواب الدين[١٣، ص١٩٣] الفوائد التالية التي يجنيها حفظة القرآن الكريم والعمل به:

١- الفوز بسعادة الدارين.

٢- شحذ الذاكرة والذهن؛ لذلك تجد الحافظ للقرآن الكريم أسرع بديهة وأضبط وأتقن للقراءة.

٣- سعة العلم فالطلاب الذين يحفظون القرآن يتفوقون على زملائهم في كثير من المجالات العلمية حتى في الرياضيات والطب رغم تفاوتهم في السن والذكاء.

٤- السمت الحسن والسلوك القويم.

٥ - الفصاحة والنطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها.

وأوضح عبدالرحمن النحلاوي [١٤، ص ص٨٣-٨٧] بأن أهم الآثار التربوية والتعليمية للإيمان والعمل بالقرآن الكريم وتلاوته وحفظه مايلي:

١- يربي القرآن الكريم المسلم على الحياة المستقيمة، والأخلاق الفاضلة، لما اشتمل عليه من العبر والحكم والتشـــريع، قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَـٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ ﴾ [الإسراء: ٩].

٢- تربية ذهن المسلم على التأمل والتفكر، والتدبر، والاستنتاج، والقياس، والاستقراء، وعدم قبول شيء بغير حجة أو علم.

٣- تربية المسلم على التروي والتأني وعدم التسرع في الفهم أو الحكم والتعليم، وتثبيت القلب بالتدرج في الفهم، قال تعالى: ﴿ وَقُرْءَانًا فَرَقْنَـٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَـٰهُ تَنزِيلًا ﴾ [الإسراء: ١٠٦] وقال تعالى: ﴿ لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ﴾ [القيامة: ١٦].

٤ - تعويد اللسان على الفصاحة والبيان؛ فهو بإعجازه وفصاحته يطبع قلب المسلم على حسن البيان، والأسلوب اللغوي المبين، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴾ [النحل: ١٠٣].

٥ - تربية العواطف الربانية من خوف وخشوع ورغبة ورهبة، وترقيق القلب والمشاعر، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ ٱلْحَدِيثِ كِتَٰبًا مُّتَشَٰبِهًا مَّثَانِىَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهْدِى بِهِۦ مَن يَشَآءُ ۚ ﴾ [الزمر: ٢٣].

٦ - تربية المسلم على الآداب السلوكية مثل خفض البصر، وغض الصوت، والقصد في المشي، والتواضع للمسلمين.

ثالثاً: التحصيل الدراسي

أ) أهم العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي

اهتم الباحثون والمربون وعلماء النفس بالعوامل التي تؤثر وتساعد على التعلم والتحصيل الدراسي، ومن أهم العوامل التي حظيت بالدراسة والبحث: الدافعية للتعلم والتحصيل، والنشاط والكفاءة الذاتية للطالب.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات شأنها في ذلك شأن العوامل الأخرى مثل الذكاء، والخبرات السابقة لدى الطالب، وكذلك البيئة التعليمية، وطرق التعليم ووسائل التقويم والمادة التعلمية.

والدوافع بصفة عامة أساسها الحاجات الأساسية عند الإنسان، وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين، منها ما هو فطري كالحاجة إلى الطعام ومنها ما هو

مكتسب بالتعليم مرتبط بالخصائص النفسية والاجتماعية والروحية للفرد، كالحاجة للاطلاع، وأثبتت الدراسات بأن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية عالية [١٥ ، ص ١٦٥].

وقد حدد بعض الباحثين والمربين [١٦ ، ص ص ١٧-٢٠] العوامل الكفيلة بتقوية وتعزيز الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطالب كما يلي:

١- أن يدرك الطالب أهمية طلب العلم في الإسلام، ودوره في تحقيق العبد لرضا ربه وعبادته، وأثره في تحقيق طموحاته هو وأسرته ومجتمعه.

٢- أن يحدد الطالب أهدافاً وغايات مهمة في حياته يخطط لتحقيقها بعون الله وتوفيقه لتكون دافعاً للتحصيل الدراسي لديه .

٣- أن يكون مستوى الطموح لدى الطالب عالياً؛ فإن ذلك يشجعه على التعلم، ويرفع من روحه المعنوية أملاً في ترجمة الطموحات إلى حقائق واقعية.

٤- أن يدرس في التخصصات حسب ميوله ورغباته، وحسب استعداداته وقدراته حتى تكون حافزاً لمواصلة تحصيله الدراسي.

٥- أن يتجنب الطالب الإخفاق؛ فهو يضعف الدافع إلى التحصيل، ويتعرف على جوانب الإنجاز السابق الذي حققه؛ لأن ذلك يعمل على رفع دوافع التحصيل، فالنجاح يؤدي إلى النجاح.

ومن العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي الكفاءة والنشاط الذاتي لدى الطالب وذلك مع توفر العوامل المؤثرة الأخرى كالدافعية.

ويتمثل النشاط والفاعلية الذاتية المتوقعان من الطالب في الثقة بالنفس، والدراسة بفاعلية كبيرة، والاهتمام، والانتباه، والتذكر، والفهم لكل ما درس، والمشاركة في المناقشة والحوار خلال عرض الموضوع، وتدوين عناصره، واستخلاص نتائجه،

والتركيز على الفقرات الغامضة والجديدة بإعادة مراجعتها لإتقان التحصيل، والرجوع إلى مراجع إضافية غير المقررة؛ فسعة الاطلاع تثري حصيلة الطالب الدراسية [١٦، ص ص ٣٤-٣٨].

وأهمية النشاط الذاتي في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية ليكونوا فاعلين في تحصيلهم الدراسي تتضح فيما يلي:

١- كسب الثقة بالنفس.

٢- التعود على استخدام المناهج العلمية في التحصيل.

٣- تنمية القدرات والاستعدادات الذهنية كالإدراك، والتفكير.

٤- تنمية الطاقات والميول والاتجاهات وتوجيهها، مثل: الميل للقراءة الحرة، والرغبة في التحصيل والإنجاز.

٥- كسب القيم والعادات البناءة، مثل: احترام الوقت، والمنافسة الشريفة، والتفوق الدراسي.

٦- كسب الخبرة الجيدة في طرق التحصيل والتعلم والتفوق الدراسي [١٦، ص ص ٣٩-٤١]

ويؤثر القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً في الدافعية، والنشاط للتحصيل الدراسي لدى الطالب كما سيوضح في المبحث التالي.

ب) صعوبات التعلم التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

تنامت في العصر الحاضر ظاهرة شيوع وانتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية التي تؤثر في تحصيلهم الدراسي، رغم أنه يفترض أنهم قد تجاوزوا مرحلة اكتساب المفاهيم والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة وأنماط التفكير المجرد

والحسي، ويحدد فتحي الزيات [١٧ ،ص ص ٦٦٧-٧١٢] أهم هذه الصعوبات فيما يلي:

١ - صعوبات القراءة والفهم القرائي: ويقصد بها ضعف القدرة على استخلاص المعاني، وتحقيق الفهم للنصوص المقروءة.

٢ - صعوبات الانتباه والحفظ والتذكر: ويقصد بها ضعف القدرة على الانتباه والتركيز خلال المحاضرات، وصعوبة الاحتفاظ القصدي بالمعلومات واسترجاعها وتذكرها خلال الامتحانات، وصعوبة توظيف المعرفة السابقة على نحو فعال.

٣ - صعوبة تعلم الكتابة والتعبير الكتابي: ويقصد بها صعوبة التعبير الكتابي عن الأفكار والمعارف والمعلومات الدراسية، وصعوبة استخدام جمل وتعبيرات مفهومة وخالية من الأخطاء النحوية والإملائية والتعبيرية.

٤ - صعوبة الفهم السمعي والتعبير الشفهي: ويقصد بها ضعف قدرات الطلاب على الاستيعاب القائم على الفهم السمعي، والحصول على المعلومات بصورة ذاتية من المصادر السمعية وصعوبة التعبير الشفهي عن أفكارهم ومعلوماتهم ومشكلاتهم.

٥ - صعوبات تعلم واكتساب المهارات الإكاديمية (الدراسة والمذاكرة): ويقصد بها عجز الطلاب عن اشتقاق الاستراتيجيات المتعلقة بالمهارات الأساسية للدراسة والمذاكرة والإجابة على الأسئلة، وكتابة الملاحظات أثناء المذاكرة وخلال المحاضرات واستخدامها في مختلف المواقف.

٦ - صعوبات التفاعل الاجتماعي والانفعالي: ويقصد بها صعوبة التفاعل الاجتماعي والانفعالي ومعاناة الطلاب من المشكلات الاجتماعية وعدم تفعيلهم للآخرين، وميلهم إلى السلبية وعدم المشاركة.

إن المتأمل في الصعوبات السابقة يجد أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره تعد من أهم وسائل المعالجة لهذه الصعوبات، وذلك من خلال إكساب الطلاب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة عن طريق إتقان المهارات القرآنية، وكذلك من خلال تنمية مهارات العمليات الذهنية كالتفكير والتذكر والحفظ والفهم لديهم، وتنمية مهارات النطق الصحيح، والتعبير السليم، وزيادة الثروة اللغوية والعلمية.

رابعاً: أهم الآثار التربوية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

إن حفظ القرآن الكريم من قبل الطالب في المرحلة الجامعية ينجم عنه آثار وفوائد عظيمة تعينه في حياته الدراسية، فضلاً عما يناله من الثواب العظيم، وما تتغذى به روحه من الإيمان الصادق، ومن خلال الدراسة النظرية، والدراسات السابقة يمكن استنتاج الآثار التالية:

١- إن القرآن الكريم يحث على العلم وطلبه، قال تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝ ﴾ [القلم: ١-٥]، و قال تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَـٰبِ ۝ ﴾ [الزمر: ٩]، وعن أبي الدرداء قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ بِهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا مِنْ طُرُقِ الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ، وَإِنَّ طَالِبَ الْعِلْمِ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاءِ وَالأَرْضِ حَتَّى الْحِيتَانُ فِي الْمَاءِ وَإِنَّ فَضْلَ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ النُّجُومِ إِنَّ الْعُلَمَاءَ هُمْ وَرَثَةُ الأَنْبِيَاءِ، إِنَّ الأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلا دِرْهَمًا وَإِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ فَمَنْ أَخَذَ بِهِ أَخَذَ بِحَظِّهِ أَوْ بِحَظٍّ وَافِرٍ." [٤] وبذلك تقوى لدى الطالب الدافعية للتعلم والتحصيل ويزيد من نشاطه وجهده في تحصيله.

٢- إن الهداية والاستقامة والتوفيق والنور التي يغرسها القرآن الكريم في الطلاب الحافظين له يؤثر في حياتهم الدراسية ، فيكسبها الإخلاص ، والجد والاجتهاد.

٣- إن ترتيل القرآن الكريم كما أمر سبحانه وتعالى: قال تعالى: ﴿ أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلاً ﴾ [المزمل: ٣]، يكسب المرتل إتقان القراءة وفهماً لما يقرأ، وبذلك يساعد الطالب في دراسته وتحصيله للمنهج المقرر.

٤- إن القرآن الكريم يؤثر في تحقيق الصحة النفسية لدى الطالب الحافظ وينعكس ذلك على حياته الدراسية، وعوامل تحصيله الدراسي.

٥- إن حفظ القرآن الكريم يكسب الطالب ثروة لغوية كبيرة، ويمكنه من إتقان اللغة العربية مما يساعده في تحصيله الدراسي.

٦- إن القرآن الكريم جامع لجميع العلوم المفيدة؛ لذلك يكتسب الطالب الحافظ للقرآن الكريم سعة الاطلاع ويثري حصيلته العلمية، مما يؤثر في تحصيله الدراسي.

٧- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبره ينمي لدى الطالب العمليات العقلية كالتفكير، والتخيل .

٨- إن حفظ القرآن الكريم يعمل على تنمية الوعي والقدرة على اختيار طرق التحصيل الدراسي المناسبة.

٩- إن تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره ينمي لدى الطالب مهارة الفهم والحفظ والتذكر.

١٠- إن تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره ينمي الشعور بالكفاءة والفاعلية الذاتية نحو التحصيل الدراسي لدى الطالب.

١١- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبره ينمي لدى الطالب النطق الصحيح ، والتحدث بطلاقة ، وبأسلوب سليم ، مما يساعده في تحصيله الدراسي.

١٢- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبره ينمي لدى الطالب مهارات الكتابة والتعبير الكتابي مما يساعده في تحصيله الدراسي.

خامساً: أهداف دراسة القرآن الكريم وحفظه والمنهج المقرر في حفظ القرآن الكريم على طلاب السنة الثالثة والرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين

أ) أهداف دراسة مقررالقرآن الكريم في السنة الثالثة والرابعة

١- إعداد الطالب لحمل الدعوة الإسلامية وتبليغها، وذلك بحفظه لأكبر قدر من القرآن الكريم؛ لأنه المصدر الأول للتشريع الإسلامي، فكلما كان الطالب حافظاًعلى مستوى جيد استطاع - بفضل الله تعالى- أن يؤدي رسالته على أكمل وجه .

٢- تلاوة القرآن الكريم على الصفة المتلقاة عن النبي- صلى الله عليه وسلم - فيسلم اللسان من اللحن والخطأ في كتاب الله تعالى [١٨ ، ص ص ١٢٧-٢٣٩].

ب): المنهج المقرر في حفظ القرآن على طلاب السنة الثالثة والرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين [١٨ ، ص ص١٢٧-٢٣٩].

السنة الثالثة		السنة الرابعة	
الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني
من الآية١٤٨ في سورة النساء إلى نهاية سورة المائدة	سورة الأنعام	سورة الأعراف	سورةالأنفال، ومن أول سورة التوبة الى الآية رقم ٩٢

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تهدف إلى التعرف على بيان إعجاز القرآن الكريم وخصائصه وآثاره، فمنها التي ركزت على بيان العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وبين تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومنها التي أوضحت أثر القرآن في اللغة العربية، وتنمية العمليات العقلية، والأمن النفسي لدى الطلاب والطالبات، وجميعها لها علاقة وثيقة بموضوع البحث الحالي.

١- دراسة محمد موسى عقيلان [١٩]، (العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته وبين مستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي): وقد صمم الباحث اختبارات لهذا الغرض وطبقها على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين تابعتين لمركز شرق الرياض التعليمي.

وأظهرت الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى أداء التلاميذ لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء. ومن أ هم التوصيات ضرورة زيادة الاهتمام والعناية بحفظ القرآن الكريم في المدارس الابتدائية.

٢- دراسة أم سلمة عبد الله قسم السيد الطيب [٢٠، ص ص ٧-٢٦] (أثر تحفيظ القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند الطلبة): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند طلبة الصف الثالث الثانوي بمحافظة الخرطوم مجرى، وتكونت عينة الدراسة من خمس مدارس للبنين وخمس مدارس للبنات، اشتملت على ١٧٢ طالباً وطالبة.

وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجة حفظ طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للقرآن الكريم وتمسكهم بالقيم العقائدية والتعبدية.

وأوصت الدراسة بأهمية حفظ القرآن الكريم من قبل الطلاب والطالبات حتى يساعدهم على التمسك بالقيم الإسلامية.

٣- دراسة سعيد بن فالح المغامسي [٢١، ص ص ٩٠-١٢٤]، (العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها - دراسة ميدانية): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وبين التحصيل الدراسي باللغة العربية للدارسين الناطقين بغير العربية في معهد تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

اختيرت عينة البحث من الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين بالمستوى الثالث والرابع بالمعهد، وتمت المقارنة بين الحافظين وغير الحافظين في التحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي في كل فرع من فروع اللغة العربية، وذلك باستخدام الإحصاء الاستدلالي والإحصاء الوصفي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين لمصلحة الحافظين للقرآن الكريم في:

أ) المجموع الكلي للدرجات والتقدير العام.

ب) مجموع الدرجات لفروع اللغة العربية (التدريبات - القراءة - التعبير - الإملاء).

جـ) كل مادة من مواد اللغة العربية.

وأوصت الدراسة بدعم وتشجع مدارس تحفيظ القرآن الكريم في جميع العالم الإسلامي، والأقليات الإسلامية، كما أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية للذين لاينطقون بها على مستوى الفرد والجماعات .

٤- دراسة عندليب أحمد عبد الله عبد الله [٢٢]، (أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية): هدفت الدراسة إلى معرفة سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لعينة تكونت من ١٣٠ طالبة وزعت على مجموعتين، التجريبية تكونت من ٧٣ طالبة من الفرعين العلمي والأدبي، خصصت لسماع القرآن الكريم على مدار ١٢ جلسة مدة كل منها حصة صيفية واحدة ٤٥ دقيقة، والمجموعة الضابطة وتكونت من ٥٧ طالبة من الفرعين العلمي والأدبي لم تخضع لأي معالجة تجريبية.

وأظهرت النتائج أن التغير في مستوى الأمن النفسي للمجموعة التجريبية أعلى منه لدى المجموعة الضابطة، مما يدلل على وجود أثر لسماع القرآن لكريم في مستوى الأمن النفسي للطالبات في الدراسة، كما أظهرت وجود أثر لسماع القرآن الكريم في مستوى الأمن النفسي تعزى لتخصص الطالبة (علمي/أدبي) وذلك لصالح الفرع العلمي.

٥- دراسة عبد الرحمن صالح عبد الله [٢٣، ص ص ١٠٥-١٢٩]، (العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية): هدفت الدراسة إلى تقصي العمليات العقلية التي أشارت إليها الآيات القرآنية الكريمة، واستخلاص الدلالات التربوية المترتبة على ذلك.

وخلصت الدراسة إلى أن القرآن الكريم حدد معالم ثماني عمليات عقلية هي: الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكير. وهذه العمليات مرتبة ترتيباً هرمياً من الإدراك الحسي في قاعدة الهرم إلى التفكير في قمة الهرم.

وأوضح الباحث أن القادرين على القيام بكل هذه العمليات العقلية هم المؤمنون الذين يخشون ربهم، وأنه من واجب التربية أن تعنى بالعقل، وأن توظف المنهاج التربوي لتنمية التفكير في مراحل التعليم كلها.

التعليق على الدراسات السابقة

هدفت الدراسات السابقة إلى إبراز بعض خصائص وآثار حفظ القرآن الكريم؛ منها: أثره في تعلم اللغة العربية، وتنمية القيم الإسلامية لدى الطلاب، والأمن النفسي، وتنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم، وأثره في حياة المسلم وتنمية العمليات العقلية لديه. وأظهرت هذه الدراسات العديد من النتائج التي سيكون لها - إن شاء الله- الأثر الكبير في ميدان التربية والتعليم.

وتتفق هذه الدراسات مع البحث الحالي في التعرف على الآثار التربوية والتعليمية لحفظ للقرآن الكريم، وبيان خصائصه وفضله، ويركز هذا البحث على التعرف على أثر القرآن الكريم في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، فحسب علم الباحث لاتوجد دراسات سابقة في هذا الموضوع.

الدراسة الميدانية

أولاً :إجراءات البحث

عينة البحث

تتكون عينة البحث من أربعين طالباً يدرسون في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عشرون طالباً يدرسون في السنة الثالثة منهم عشرة حافظون للقرآن الكريم كاملاً، وعشرة غير حافظين،وعشرون طالباً في السنة الرابعة منهم عشرة حافظون للقرآن الكريم كاملاً وعشرة غير حافظين.

اختير الطلاب الحافظين للقرآن بطريقة قصدية؛ فقد اختير جميع الطلاب الذين يحفظون القرآن الكريم كاملاً في السنة الثالثة والرابعة، وعددهم عشرون طالباً ، وأما الطلاب غير الحافظين فقد اختيروا بطريقة عشوائية، أي بأرقام عشوائية. ويبلغ مجموع طلاب السنة الثالثة والرابعة ٢٥٠ طالباً.

أداة البحث

اعتمد الباحث في قياس التحصيل الدراسي للطلاب على المعدل التراكمي ؛ من واقع سجلات الامتحانات بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة، والتي تمثل نتائج الطلاب في العام الجامعي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ .

صدق الأداة

يمثل المعدل التراكمي مصدر قياس التحصيل الدراسي في هذا البحث، ومن المفترض أن تكون هذه الاختبارات صادقة من حيث إعدادها ومضمونها وإجرائها والحصول على النتائج . ويلاحظ أنه تم التأكد من توحيد المقررات والأساتذة والأنظمة في السنة الدراسية على جميع الطلاب .

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الإحصاء الاستدلالي لاختبار فروض البحث والإجابة عن أسئلته ؛ فقد استخدم اختبار (ت) (T-test).

ثانياً : عرض نتائج البحث ومناقشتها

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٪) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة من الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين .

جدول رقم ١ . نتائج استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين طلاب السنة الثالثة.

البيان	الطلاب الحافظون للقرآن الكريم	الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم
العدد	١٠	١٠
المتوسط الحسابي	٣.٩٢٧	٣.٨٧٤
الانحراف المعياري	٠.٨٩٥	٠.٦٨٤
قيمة ت : (٠.١٤٨)		

من الجدول رقم ١ يتضح أن القيمة المحسوبة لاختبار (ت) تساوي(٠.١٤٨) وبمقارنتها مع القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٨) نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين في التحصيل الدراسي لطلاب السنة الثالثة، ويلاحظ أن متوسط الدرجات للطلاب الحافظين أعلى من متوسط الدرجات للطلاب غير الحافظين ولكن هذا الفرق لم يصل للدلالة الإحصائية، فنقول إنه توجد فروق ولكن ليست دالة إحصائياً . وبذلك يمكن القول بأن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في حصول الطلاب الحافظين للقرآن الكريم في السنة الثالثة على متوسط للدرجات أعلى من زملائهم غير الحافظين إلا أن ذلك بشكل بسيط لم يصل للدلالة الإحصائية وهذه النتيجة تجيب عن السوال الأول من أسئلة البحث وهو :

ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب ؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنتين الأولى والثانية؟

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٪) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين .

جدول رقم ٢. نتائج استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين طلاب السنة الرابعة.

البيان	الطلاب الحافظون للقرآن الكريم	الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم
العدد	١٠	١٠
المتوسط الحسابي	٤.١٣١	٣.٦٨٥
الانحراف المعياري	٠.٥٠٧	٠.٥٥٩
قيمة ت : (١.٨٦٦)		

من الجدول رقم ٢ يتضح أن القيمة المحسوبة لاختبار (ت) تساوي (١.٨٦٦) وبمقارنتها مع القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٨) نجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين في السنة الربعة، وذلك لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، ويدل ذلك على أن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في التحصيل الدراسي مما مكن الطلاب الحافظين للقرآن الكريم في السنة الرابعة من الحصول على معدل تراكمي أعلى من زملائهم غير الحافظين للقرآن الكريم. وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:

ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنوات الأولى والثانية والثالثة ؟

ثالثاً : ملخص نتائج الدراسة الميدانية

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، إلا أنه يلاحظ أن متوسط المعدل التراكمي للطلاب الحافظين أعلى منه للطلاب غير الحافظين .

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين في السنة الرابعة، وذلك لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، ويدل ذلك على أن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في التحصيل الدراسي مما مكن الطلاب الحافظين للقرآن الكريم في السنة

الرابعة من الحصول على معدلات تراكمية أعلى من الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم، وكما بينا سابقاً بأن المعدلات التراكمية للطلاب يُستدل بها على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

وتدعم هذه النتائج الدراسة النظرية التي أوضحت أن القرآن الكريم يؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي عن طريق تقوية الدافعية للتعلم لديه، وزيادة الفاعلية الذاتية في تحصيله الدراسي، وتنمية عملياته العقلية كالتفكير والفهم والحفظ والتذكر، وتنمية مهارات القراءة والكتابة، وزيادة سعة العلم والثقافة، وما توصلت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة بأنه توجد علاقة ايجابية بين حفظ القرآن الكريم ومستوى أداء الطلاب لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وكذلك العلاقة الإيجابية بين حفظ القرآن الكريم وبين التحصيل الدراسي باللغة العربية للدارسين الناطقين بغير العربية.

التوصيات والمقترحات

١- الاهتمام والعناية بتدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً في جميع الكليات ومختلف التخصصات.

٢- ضرورة الاستفادة من الآثار التربوية والتعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره في مجال برامج التربية والتعليم، ووسائل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

٣- تشجيع الطلاب المتفوقين في تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره في المرحلة الجامعية.

٤- إنشاء مراكز للدراسات القرآنية في الجامعات تعنى بالقرآن الكريم وعلومه وخصائصه وآثاره .

٥- دعم وتشجيع البحوث والدراسات التي تبرز إعجاز القرآن الكريم وخصائصه وآثاره العظيمة في مجال التربية والتعليم .

٦- إيجاد دوريات متخصصة تعنى بالدراسات العلمية عن القرآن الكريم .

٧- إعداد دراسة ميدانية تبرز العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية .

٨- إعداد دراسة ميدانية تبرز العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومعالجة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية .

المراجـــــع

[١] الترمذي، أبوعيسى محمد بن عيسى ، ترتيب عبدالرحمن عثمان، الرياض: دار الفكر، حديث (٢٨٣١)، كتاب فضائل القرآن الكريم.

[٢] وزارة التعليم العالي ، *لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية*.

[٣] الترمذي ، مرجع سابق ، حديث (٢٨٣٥)، كتاب فضائل القرآن الكريم .

[٤] ابن حنبل، أحمد، المسند، تحقيق أحمد شاكر، القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٥هـ ، حديث (٦٥٠٨) .

[٥] مسلم ، الإمام مسلم بن الحجاج، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، الرياض: رئاسة دار البحوث العلمية والافتاء والدعوة والارشاد، ١٤٠٠هـ، حديث (٤٨٦٧)، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار.

[٦] البخاري ، محمد بن إسماعيل ، *صحيح البخاري*، استنبول: المكتبة الإســلامية، ١٩٧٩م، حديث (٣٣٤٥)، كتاب المناقب .

[٧] السعدي ، عبدالرحمن بن ناصر ، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* ، تحقيق عبدالحمن اللويحق ،الرياض: مكتبة العبيكان ، ١٤٢٢هـ -٢٠٠١.

[٨] السيوطي ،جلال الدين ، *الإتقان في علوم القرآن*، القاهرة: الهيئة العربية للكتاب، ١٩٧٤م .

[٩] الزرقاني ، محمد عبدالعظيم، *العرفان في علوم القرآن*، القاهرة: داراحياء الكتب .

[١٠] الرومي، فهد عبدالرحمن، *دراسات في علوم القرآن*، الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٣هـ .

[١١] الرافعي، مصطفى صادق ، *إعجاز القرآن والبلاغة النبوية*، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٩٣هـ .

[١٢] عبدالرحيم، عبدالجليل، *لغة القرآن الكريم*، الأردن: مكتبة الرسالة، ١٤٠١هـ، ص٥٨١.

[١٣] نواب الدين، عبدالرب، *كيف تحفظ القرآن الكريم*، المدينة: مكتبة ابن القيم، ١٤٠٩هـ .

[١٤] النحلاوي، عبدالرحمن، أصول التربية الإسلامية، دمشق: دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م .

[١٥] منصور، عبدالمجيد سيد أحمد ، ومحمد التويجري، وإسماعيل الفقي. *علم النفس التربوي*، الرياض: مكتبة العبيكان، ط٤، ١٤٢٢هـ .

[١٦] الستاوي، سليمان محمد، *الطريق للنجاح والتفوق الدراسي*، الرياض: مكتبة الخدمات الحديثة، ١٤٢١هـ .

[١٧] الزيات، فتحي مصطفى، *علم النفس المعرفي*، القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٤٢١-٢٠٠١ .

[١٨] الجامعة الإسلامية ، *منهج الدراسة في كلية الدعوة وأصول الدين* . ص١٢٧ -٢٣٩.

[١٩] عقيلان، محمد موسى، *دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس*، الكتاب السنوي الثالث ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ .

[٢٠] الطيب، أم سلمة عبد الله ، "أثر حفظ القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند الطلبة ، " *رسالة ماجستير*، جامعة أم درمان الإسلامية ، ١٤٢١هـ -٢٠٠١م، ص٧ -٢٦ .

[٢١] المغامسي، سعيد بن فالح ، "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، " *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، العدد الحادي عشر، محرم١٤١٥هـ يونية١٩٩٤م، ص٩٠ - ١٢٤ .

[٢٢] عبد الله، عندليب أحمد، أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير*، الاردن: جامعة اليرموك، أربد ١٩٩٨م .

[٢٣] عبد الله، عبدالرحمن صالح، العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية ، *مجلة جامعة الملك سعود*، المجلد السابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤١٥هـ -١٩٩٥م، ص١٠٥ -١٢٩ .

The Effects of Memorizing the Quran on the Achievement of the University Level Students

Saeed Faleh Al-Mighamsi
Associate Professor, College of Islamic Call and Theology, Islamic University, Madinah al-Munawwarah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The aim of this research is to highlight the merits of the Holy Quraan, its effects and features with emphasis on the effects of memorizing the Quraan on the achievement of the university level students.

The study consists theoretical and survey aspects. The theoretical aspect concentrate on the major educational and pedagogical effects of reciting, memorizing and studying carefully the Holy Quraan which affect on university students' achievement such as: desire for learning, more effectiveness for achievement, developing of cognitive process like: conception, remembering, measurement, evaluation, thinking, skills of reading and writing, increasing vocabulary and widening the general knowledge of students. While the survey study concentrates on finding out the differences in achievement among students in third and fourth level studying in the faculty of Islamic call and theology in the Islamic university of Madinah by checking their G.P.A., the sample of the study was forty students, half of them memorize the whole Quraan were intentionally selected and half of them were non- memorized they were randomly selected .

The result shows that there is no significant statistical difference at 0.05 level between the achievement of the third grade students according to their G.P.A. But it also shows that there are statistical differences at 0.05 level between the achievement of the fourth grade students according to their G.P.A.

The researcher draws some recommendations such as teaching the holy Quraan reciting , memorizing and studying carefully in all faculties and different majors and get benefit from the positive effects of studying Quraan at students achievement.

Finally the researcher suggests another study aiming at finding out the relation between memorizing of the holy Quraan and the motivation for learning among university level students.

مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية

حسن عمر شاكر منسي

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بمحافظة الرس،

الرس، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١٠/٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس، التي قد يكون لها أثر بالغ في تدني تحصيلهم .أجريت الدراسة في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م .

بلغت عينة الدراسة ٢٥١ طالباً اعتبروا متدني التحصيل الدراسي . استخدم الباحث استبانة محكمة من إعداده وتصميمه لتحديد مشكلات الطلاب متدني التحصيل.

وبعد الإجابة عن سؤالي الدراسة، كشفت النتائج عن وجود مشكلات تعاني منها عينة الدراسة، لها علاقة بقوانين الكلية، وأنظمتها، ومرافقها، ومكتبتها . كذلك أظهرت النتائج أيضاً مشكلات يعاني منها الطلاب متدني التحصيل لها علاقة بأساليب وطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات التدريس . كما أظهرت الدراسة مشكلات يعاني منها الطلاب تتعلق بنقص الخدمات المتعلقة بالتوجيه والإرشاد الطلابي، وأخرى بالمجال النفسي، والاجتماعي، والصحي، والأسري، وأن هذه المشكلات مختلفة في حدتها باختلاف مستوى تدني التحصيل .

بناء على نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بتزويد مكتبة الكلية بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية علمية حديثة، كذلك حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة أثناء الشرح . كذلك أكد على التنويع من أساليب التدريس والابتعاد عن النمطية، وعلى

الكليات أن تختار أعضاء هيئة التدريس للتعليم فيها ممن تتضمن شهاداتهم العلمية دراسات تربوية ومسلكية.

كذلك فتح مراكز توجيه وإرشاد طلابي، وتفريغ المرشد المتخصص لممارسة المهام الإرشادية. كما أوصى الباحث بتفعيل المهام الاجتماعية، وتشكيل اللجان الطلابية، وقيام الكلية بعقد الندوات التوعوية لطلابها، ولأولياء الأمور، وللمجتمع المحلي بشكل عام.

مقدمة

إن الطرائق التدريسية التقليدية الشائعة الانتشار في العالم العربي قد تعكس ضعف خلفيات الإعداد المهني للمعلمين، وقد تشير إلى خلو هذه الخلفيات من الأساليب الابتكارية المتميزة، ويحسن بنا قبل أن ننظر في أسباب ضعف المتعلمين أن نعمد إلى سد الثغرات التي قد تكون موجودة في أساليب إعداد المعلمين. كما يجب أن تصلح قاعدة البنيان ويقوى أساسه، قبل أن ينظر في تحسين توابع هذه القاعدة وفي تماسك جوانبها. [١، ص ص ١٢٠ -١٢١].

لقد أصبح التدريس بكليات المعلمين عملاً بالغ التعقيد يضع على كاهل أعضاء هيئة التدريس مسؤوليات تربوية تتطلب سرعة الإعداد المهني لها كأصحاب مهنة في أثناء الخدمة، ويتوقع من عضو هيئة التدريس بكليات المعلمين كصاحب مهنة أن يتفاعل مع طلابه ليقوم بتشخيص احتياجاتهم وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تعيق إعدادهم كمعلمين. إن أعضاء هيئة التدريس غير التربويين يتصورون أن تخطيطهم للعمل مقصور على إعدادهم للمحاضرات أو الدروس العلمية ولم يدرك هؤلاء الأعضاء أن واجبات المهنة تتعدى حدود المحاضرات التي يلقونها على طلابهم. [٢، ص ص ١٣٠ -١٣١].

إن عملية إعداد المعلم من العوامل المهمة إذا ما أريد له النجاح في عمله، فقد أصبحت عملية إعداده ورفع كفايته التربوية قضية شغلت التربويين والمهتمين بشؤون

التربية والتعليم وتطور التعليم في دول العالم الثالث ؛ لما للتعليم من أهمية في العصر الحاضر لتحقيق الأمن القومي في المجتمعات البشرية وإعداد القوى البشرية لمختلف القطاعات لإنجاز خطط التنمية المختلفة وبناء الدولة الحديثة . [٣ ، ص ص ٧ –٢٨] .

عندما يحصل الطلاب على نتائج متدنية في الدرجات أو العلامات في أي مرحلة من مراحل تعليمهم فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما ؛ فقد يكون السبب عائدا إلى طرائق أو أساليب التدريس المستخدمة ، أو في عملية التقويم ، أو قلة الاستفادة من الأنشطة التعليمية. لكن للأسف كثير من المعلمين يلقي باللوم على الطلبة ، مع أن العيب قد يكون فيهم وفي بعض أساليب التدريس العقيمة التي يمارسونها .[٤ ، ص ٣٧] .

ولما كان المعلم هو الركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحديث وجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تبحث عن سبل رفع كفايته حتى يتمكن من القيام بمسؤولياته وأداء مهمته ورسالته في التنشئة والتربية والتعليم بنجاح في عصر يتسم بالتغير السريع المستمر .[٥ ، ص ص ٢٦٣ — ٢٩٨] .

فبرامج إعداد المعلمين ترتكز على ثلاثة أسس هي :

١ـ الأساس الأكاديمي الذي يتضمن دراسة عدة مقررات في مجال تخصص الطالب المعلم .

٢ـ الأساس الثقافي الذي يتضمن دراسة عدد من المقررات العامة التي تسهم في تثقيف الطالب المعلم في المجالات العامة .

٣ـ الأساس المهني الذي يتضمن دراسة المقررات الخاصة بالأسس النظرية والتطبيقية للتدريس التي تعد مكوناً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم .[٦ ، ص ص ٧٥ — ١١٥] .

وبالرغم من توافر الإمكانات التربوية والتطور التربوي الذي طرأ على مجالات التربية والتعليم ؛ فقد تبين أن هذا التطور قلما يحمل النجاح المنشود لكل طالب ، كما تبين أن الإقبال على مراكز التعلم شيء ، وعملية تحقيق النجاح شيء آخر ، وهناك عقبات تقف حائلة دون تحقيق الأهداف المرجوة من التربية والتعليم ، بالرغم من تحسين المناهج وتعديل طرق التدريس ، ورفع كفاية المدرسين وتوفير الإمكانات التعليمية بشكل أفضل ، إلا أن هناك الكثير من القصور وتدني مستوى التحصيل الواضح في المستويات التعليمية للطالب ، وهذا يتطلب إعادة النظر في كثير من النواحي التربوية . [٧ ، ص ص ٨٠ - ٩٠] .

تؤثر البيئة التي تتم فيها عمليتا التعلم والتعليم في أداء وسلوك الطالب ، وحتى يتم فهم الطالب ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق ، ينبغي أن يتم تقويم لطبيعة البيئة التي يمارس فيها الطلبة نشاطهم وتعلمهم ، إذ إن للعوامل البيئية تأثيراً مباشراً وغير مباشر على سلوك الطلبة النفسي والتحصيلي . [٨ ، ص ص ٣٦٨ – ٤٢٠] .

لذا تعد الدافعية للتعليم إحدى المتغيرات المهمة لنجاح المتعلم وتقدمه وتكيفه ، إذ كثيراً ما يعبر الطلبة عن حالات ضيقهم وتبرمهم من الجلوس في قاعة الدرس وانتظار المدرس حتى يدخل وإدامة النظر إلى الساعة حتى يخرج ، فماذا ينتظر الطالب ؟ وماذا يحقق من بقائه في قاعة الدرس ، وما الحالة النفسية التي تسود مشاعره وانفعالاته ، وبماذا يصف نفسه وكيف يقدر ذاته. [٩ ، ص ١٧٠] .

إنه بقدر ما يتوافر في البيئة الأسرية والدراسية من مناخ صحي لنمو الشخصية بقدر ما تنمو الشخصية الموجبة المنتجة ، وهذا يتطلب البحث في دور كل من هاتين البيئتين بالنسبة لدافعية الإنجاز. إن أقصى ما يهم أولياء الأمور بالنسبة لأبنائهم هو مستوى

إنجازهم الأكاديمي، فقد اتضح أن الوالدين أو أحدهما يستمد مركزه من إنجازات ولده. [١٠، ص ٧٦٣] .

فكثير من الطلاب لا يحصلون على النتائج المرجوة من استذكارهم للدروس ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي، بل لأنهم لا يحسنون تنظيم الوقت أو لأنهم لا يكتبون كما يجب، إن كثيراً من الطلاب الموهوبين عقلياً لا يرقون إلى مرتبة النجاح التي تؤهل لهم قدراتهم، وإن كثيراً من الأذكياء يفشلون بينما يتفوق دراسياً كثير من الطلاب متوسطي الذكاء . [١١، ص ٢٣٩] .

لذلك فالاهتمام بعمليات التوجيه والإرشاد ضرورية لتحسين التحصيل الدراسي، فبعض الآباء، أو الأمهات، أو المعلمين، يعطي لنفسه الحق والحرية في التعامل مع الطالب كما يريد، أو بالطريقة التي يختارها بدون التزام أو استجابة لقواعد ونظريات الإرشاد الصحيحة . كذلك لابد من الاعتراف أيضاً بأن بعض هؤلاء الآباء والأمهات والمعلمين لديهم الحق عندما يرفضون الاستجابة لبعض نصائح المرشدين النفسيين وأساتذة علم النفس والخدمة الاجتماعية ؛ لأن هذه النصائح تأتي في صورة مثالية مبالغ فيها، أو تأتي نقلاً عن كتب أجنبية وخبرات ثقافية مغايرة لا تراعي ظروف ثقافتنا وتقاليدنا. من هنا لابد من إنشاء مراكز تثقيف وتوعية ومراكز إرشاد عملية والاستفادة من المؤسسات الدينية والاستفادة من خبرات أساتذة علم النفس والصحة النفسية للوصول إلى الطلاب والآباء والأمهات بطريقة علمية فعالة يتجاوز النصح والإرشاد إلى التدريب وتغيير الاتجاهات إلى الأفضل لرفع مستوى تحصيل الطلاب في مراحل دراستهم. [١٢، ص ص ١٣٤ — ١٤٠] .

فعند النظر إلى عملية التحصيل الدراسي نظرة تحليلية نجد أن هناك عوامل عديدة تؤثر فيها وترتبط بها، ولمعرفة هذه العوامل وأثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة

ما يعوق تلك العملية، وبالتالي يمكننا دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن . إذ تتأثر مستويات التحصيل بمستويات المادة العلمية في المقررات الدراسية وبطرائق التدريس المتبعة والوقت المخصص لكل مقرر، وأنواع التجارب والتمارين التي يقوم بها الطلاب، فهذه العوامل إذا ما أحسن انتقاؤها ترفع مستويات التعليم والتحصيل . وإذا أهملت تؤدي إلى تدني التحصيل.[١٣ ، ص ص ٥٦ — ٥٧] .

الدراسات السابقة

هذا عرض لبعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي والعوامل التي تؤثر فيه: فقد وجد كيورا [١٤ ، ص ص ٣٣ — ٣٩] أن الطلاب الجامعيين في كلية التربية بجامعة كاليفورنيا الذين يراجعون المحاضرات المفصلة الكاملة والمقدمة من قبل أستاذ المقرر بعد المحاضرة عادة مايكون أداؤهم في الامتحانات أفضل من الآخرين الذين يراجعون ملاحظاتهم التي قد دونوها بأنفسهم أثناء المحاضرة . كذلك أثبتت الدارسة أن الطلاب الذين لا يحضرون المحاضرات ويراجعون المحاضرات المكتملة المقدمة من قبل المدرس كان أداؤهم أفضل وبالتالي تحصيلهم الدراسي أفضل من هؤلاء الذين يحضرون المحاضرات ويعتمدون على ملاحظاتهم التي دونوها بأنفسهم دون استخدام مراجع أخرى . ويرجع ذلك إلى احتواء مذكرة المدرس على جميع المفاهيم والعناصر الرئيسة للدرس بعكس الملاحظات المدونة من قبل الطلاب والتي تفتقر إلى الكثير من العناصر والمفاهيم الرئيسة .

وجاءت الدراسة التي قام بها البكر [١٥ ، ص ص ١٧ — ١٨] التي هدفت إلى بحث الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية بلغت عينة الدراسة ٣١٧ طالباً، وطبق على العينة مقياس الخجل .

أظهرت نتائج الدراسة أن معامل الارتباط بين الخجل والتحصيل الدراسي غير دال إحصائياً، بمعنى أنه لايوجد ارتباط بين الخجل والتحصيل الدراسي الجامعي، وكذلك لايرتبط الخجل أيضاً بالمستوى الدراسي أو تخصص الطلاب.

أما دراسة مذكور، ومراد، ومصطفى [١٦، ص ص ٣٤٥ – ٣٤٨] التي استهدفت تقويم طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة لفاعلية التدريس الجامعي، فقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الطالب الجامعي واستفادته من مقرر ما يتوقف على مدى ما يقوم به عضو هيئة التدريس من تخطيط لمحاضراته، واستخدامه للوسائل التعليمية، ومناقشة طلابه والاهتمام بآرائهم، وربط مادته بالمواد الأخرى وبحياة الطالب العملية، واستخدامه لأساليب تقويم موضوعية. كذلك الدراسة التي قام بها الثبيتي، وفهيم، وحسن [١٧، ص ص ١٣ – ١٥] التي استهدفت التعرف على العوامل الاجتماعية والأكاديمية المؤثرة على أداء الطلاب بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية . فقد حدد الباحثون العوامل الاجتماعية بالعمر الزمني، والجنس، و الخلفية الأسرية، ونوع السكن، والحالة الصحية للطالب . أما العوامل الأكاديمية للطالب فشملت المستوى الأكاديمي للطالب قبل دخوله الجامعة، ومفهوم الذات، وطريقة المذاكرة، وأسلوب المتابعة، وأهمية الحصول على الشهادة الجامعية والعبء الدراسي . توصلت الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية والأكاديمية التي حددها الباحثون ذات تأثير دال على التحصيل الدراسي لطلاب جامعة أم القرى.

وجاءت دراسة حيدر [١٨، ص ص ١١١ – ١١٤] التي هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف الطلاب المتقدمين للدراسة بكلية التربية بجامعة صنعاء اليمنية عن الالتحاق بقسم الفيزياء من خلال استبانه تضمنت صعوبة تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية .

توصلت الدراسة إلى وجود عدة صعوبات كان لها أثر في عزوف الطلاب عن الالتحاق بقسم الفيزياء وهي :

١ـ طبيعة المادة العلمية ، والمعلم ، وطرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفيزياء .

٢ـ الإمكانات المعملية والوسائل التعليمية .

٣ـ الكتاب والمدرس .

٤ـ أساليب التقويم .

لكن دراسة آرسينكس [١٩] هدفت إلى مقارنة بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض والمتوسط في خصائص الشخصية والميول والقيم . أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الشخصية والميول والقيم وكانت لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط والمنخفض على التوالي .

تناولت الدراسة التي قام بها ندا [٢٠ ، ص ص ٢٢١ – ٢٥٠] بجامعة الزقازيق المشكلات التي تواجه الطلاب الجدد في كلية التربية الرياضية . وأظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة مجالات للمشكلات هي على الترتيب : المشكلات المتعلقة بنظام الدارسة ، ثم تلك المتصلة بالإمكانات ، ثم المرتبطة بالمجال النفسي وأخيراً المرتبطة بالمجال العلمي . وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الطلاب المشتركين في الأنشطة أقل إحساساً بالمشكلات. كذلك الدراسة التي قام بها هجبي ودو ينيل [٢١ ، ص ص ٢٧–٤٠] التي هدفت إلى دراسة مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلاب المستجدون في الجامعات ، وجاء ترتيب المشكلات حسب أهميتها : المشكلات الأكاديمية ، ضبط الوقت ، التفاعل مع الآخرين ، استهلاك المواد المنبهة : (الشاي ، والقهوة) ، عادات النوم ، المخدرات ، الرياضة.

أما الدراسة التي قام بها الشامي، وغنام [٢٢، ص ص ٤٥ – ٨٨] التي بحثت أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل . فقد حددت الدراسة ثلاثة أسباب رئيسة لتدني المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات وهي : أسباب شخصية، أسباب اقتصادية، أسباب اجتماعية و تربوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسباب التربوية هي أكثر هذه الأسباب تأثيراً في تدني المعدلات التراكمية عند الطلاب بينما كانت الأسباب الشخصية هي أقل تأثيراً . والدراسة التي قام بها الشهراني وغنام [٢٣، ص ص ٥٥ – ٥٦] التي هدفت إلى تحديد بعض العوامل التربوية التي أدت إلى تدني تحصيل طلاب الفيزياء بكلية التربية بأبها بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس وطلاب قسم الفيزياء . بلغت عينة الدراسة ٦٥ طالباً وعدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسونهم .

أظهرت نتائج الدراسة افتقار طلاب الفيزياء لأساسيات الرياضيات العامة، وكان تركيز الطلاب على الحفظ دون الفهم مما أدى إلى تدني تحصيلهم الدراسي بالفيزياء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم احتواء المكتبة على مراجع عربية في الفيزياء وعدم استخدام أعضاء هيئة التدريس الوسائل التعليمية أثناء الشرح، كما أدى قصر الوقت المحدد للأجابة على أسئلة الامتحانات وعدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الشخصية للطلاب إلى تدني تحصيلهم بمادة الفيزياء .

وجاءت دراسة قاسم وثاني [٢٤، ص ص ٥٠ – ٧٧] لتبحث أسباب مشكلات شباب كلية المعلمين بالمدينة المنورة؛ وذلك من خلال عينة بلغ عدد أفرادها ١٦٣ طالباً بالمستويين الثالث والرابع الدراسي، أوضحت نتائج الدراسة أن طلاب القسم الأدبي يعانون من مشكلات بدرجة أكبر من طلاب القسم العلمي؛ وذلك في الجوانب الدراسية، والانفعالية، والسلوكية، والمهنية .

كـذلك الدراسـة الـتي قـام بهـا كنـيث [٢٥ ، ص ص ٢٧٠ – ٢٧٨] حـول المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المجتمع الجامعية ولها تأثير على تدني تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المرشدين . بلغت عينة الدراسة ٦٥ مرشداً يعملون بكليات المجتمع . أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حّدة التي كان لها تأثيراً مباشراً على تدني تحصيلهم الدراسي هي : الأسرة ، وتقدير الذات ، والإدمان على الكحول ، وسوء إدارة الوقت للدراسة .

وجاءت دراسة دمياطي [٢٦ ، ص ص ٣٢١ – ٣٤٢] التي بحثت أثر استخدام أساليب مختلفة في تدوين المحاضرات على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ طالبات يدرسن مساق أسس المناهج في كلية التربية بالمدينة المنورة . قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي : المجموعــة (أ) تجريبية مكونة من ٣٠ طالبة ، استخدم فيها اعتماد الطالبات على تدوين المحاضرات بأنفسهن أثناء المحاضرة ، والمجموعة (ب) تجريبية أيضاً مكونة من٤١ طالبة وتم فيها تحديد الموضوعات من قبل أستاذ المقرر والتحضير لها من قبل الطالبات ، والمجموعة (ج) ضابطة مكونة من ٣٧ طالبة واستخدم فيها أسلوب الاعتماد على الكتاب المنهجي والمذكرات من قبل المدرس . أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (أ ، ب) والمجموعة الضابطة (ج) ولصالح المجموعتين التجريبيتين . كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائيه بين المجموعتين التجريبيتين (أ) ، (ب) ولصالح المجموعة (ب) أي أن أسلوب تزويد الطالبات برؤوس أقلام عن الموضوع وتكليفهم بالرجوع إلى المصادر والمراجع للإعداد للمحاضرة القادمة وكان أفضل من أسلوب اعتماد الطالبات على أنفسهن في تدوين المحاضرات أثناء المحاضرة .

أمـا دراسـة فـريدة آل مشـرف [٢٧ ، ص ص ١٧١ – ٢٠٧] الـتي هـدفت إلى الكشـف عـن مشـكلات طـلاب جامعة صنعاء ، بلغت عينة الدراسة ٢٥٧ طالباً وطالبة في السنتين الأولى والرابعة وفق التخصصات النظرية والعملية . أوضحت نتائج الدراسة أن طلاب جامعة صنعاء يشكون من مشكلات بالمجال الإرشادي وهي في مقدمة المشكلات لديهم، ثم يليها مشكلات في المجال الدراسي ، ثم النفسي ، والاجتماعي والأسري . أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب التخصصات العملية يعانون من مشكلات أكثر من طلاب التخصصات النظرية وبالتالي تنعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي .

وهكذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مشكلات الطلاب متدني التحصيل من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة حيث استفاد الباحث من منهجيتها وأدواتها ونتائجها في الدراسة الحالية ولتسلط الضوء على مشكلات هذه الفئة لمعرفة ما يعاني منه الطلاب متدني التحصيل ، وقد تكون سبباً مباشراً في تدني تحصيلهم الدراسي ، وبالتالي كيف يمكن أن يتم مساعدتهم ضمن برامج إرشادية وعلاجية داخل الكلية .

وهكذا أظهرت الدراسات السابقة جميعها أن طلاب الجامعات والكليات الأدبية والعلمية يعانون من مشكلات متنوعة ومتفاوتة بالحدة ، وبالتالي لها تأثير على أداء الطلاب الأكاديمي والتحصيلي . وجاءت هذه الدراسة الحالية التي قام بها الباحث لتأخذ مكانها بين الدراسات السابقة للعمل على حل مشكلات طلاب هذه الفئة ومساعدتهم في التكيف الدراسي الجامعي.

مشكلة الدراسة

توجد فئة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية يعانون من تدني التحصيل الدراسي دون أن تقدم لهم مساعدة فعلية لتجعلهم قادرين على

التكيف الدراسي ومتابعة دراستهم بنجاح مجاراة لأقرانهم داخل الكلية، وقد أحس الباحث بضرورة وجود دراسة حول هذه المشكلة كونه يقوم بتدريس مساقات تربوية ونفسية لطلاب الكلية جميعهم وبخاصة مساق التوجيه والإرشاد. وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في معرفة مشكلات الطلاب متدني التحصيل من وجهة نظرهم في كلية المعلمين في محافظة الرس . حيث يعاني بعض الطلاب من مشكلات تتعلق بالكلية وأنظمتها وقلة مصادر التعلم في مكتبتها. كما يعاني بعض الطلاب أيضا من مشكلات لها علاقة بأداء عضو هيئة التدريس وبخاصة ممن لا يهتم بحاجات طلابه وخصائصهم النمائية . كذلك وجود مشكلات يعاني منها بعض طلاب الكلية ترجع للتقصير في خدمات مركز الإرشاد النفسي لمساعدتهم على فهم قدراتهم و إمكاناتهم لعبور أزماتهم . مثل هذه المشكلات مجتمعة ساهمت في وجود مشكلة تدني التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلاب الكلية أنفسهم .

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

س١ : ما المشكلات التي تواجه الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس؟

س٢ : ما مدى اختلاف مشكلات الطلاب متدني التحصيل باختلاف مستوى تدني التحصيل لديهم ؟

أهمية الدراسة

تأكيداً لمبدأ التعليم للجميع ، فإن من الأهمية العناية بجميع الطلاب داخل الكليات الجامعية بمن فيهم الطلاب متدني التحصيل ، وتعرف المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة ؛ وذلك للوصول إلى الطرائق والوسائل المناسبة التي تجعل الكلية بيئة مناسبة وملبية

لحاجات متدني التحصيل الدراسي . فمن المتوقع أن تكشف هذه الدراسة للمدرسين وللمرشدين ووكلاء التربية الآخرين من آباء وأمهات ، طبيعة المشكلات التي يعاني منها متدني التحصيل داخل الكلية ، وحجم هذه المشكلات لاستخدام طرائق وأساليب تدريس أكثر ملاءمة عند تعليمهم وإرشادهم ، وتمكينهم من التكيف الدراسي واللحاق بركب زملائهم في الكلية ، ممن هم في مثل مستواهم العلمي وجنسهم وعمرهم . وما يزيد من قيمة هذه الدراسة أن مشكلات متدني التحصيل جاءت بكل موضوعية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم .

مصطلحات الدراسة

يرى الباحث أن هذه الدراسة تستدعي التعريف بالمصطلحات التالية : الطلبة متدني التحصيل الدراسي : هم الطلبة الذين يدرسون داخل كلية المعلمين بمحافظة الرس الذين أخفقوا في النجاح بالمواد الدراسية وهو الذي يقاس بالامتحانات التحصيلية في نهاية كل فصل دراسي لكل مادة دراسية ، بالإضافة إلى الدرجات التي حصل عليها في الاختبارات الشهرية وأعمال نهاية الفصل الدراسي . وكان المجموع النهائي لكل مادة أقل من ٦٠٪ .

مستويات تدني التحصيل الدراسي : وتقسم إلى أربعة أقسام هي :

١- مستوى تدني التحصيل الشديد جداً : وهو رسوب الطالب في معدله التراكمي.

٢- مستوى تدني التحصيل الشديد : وهو رسوب الطالب في أكثر من مادتين دراسيتين ومعدله التراكمي بتقدير مقبول (ناجح) .

٣- مستوى تدني التحصيل المتوسط : وهو رسوب الطالب في مادتين دراسيتين فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول (ناجح)

٤- مستوى تدني التحصيل البسيط : وهو رسوب الطالب في مادة دراسية فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول (ناجح) .

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مشكلات الطلبة متدني التحصيل من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية ؛ وذلك لمساعدة هذه الفئة من الطلبة للتكيف الدراسي داخل الكلية وجعلها بيئة مناسبة لهم . وقد ألقت هذه الدراسة الضوء على ما يعاني منه بعض طلاب الكلية من نقص في مصادر التعلم الحديثة في مكتبة الكلية وهو ماله دور في تدني تحصيلهم . كما أظهرت هذه الدراسة التقصير الواضح في الخدمات الإرشادية التي لها دور فاعل في مساعدة الطلاب لحل مشكلاتهم ضمن قدراتهم و إمكاناتهم . كذلك هدفت هذه الدراسة إلى ضرورة اتباع أعضاء هيئة التدريس أساليب و طرق و أنماط و إستراتيجيات تدريس جديدة لمساعدة الطلاب على العصف الذهني و نقل عملية التعليم إلى عملية تعلم .

محددات الدراسة

أهم محددات الدراسة هي :

١ - تتحدد نتائج هذه الدراسة في صعوبة الوصول إلى بعض المعلومات أو البيانات التي يحتاجها البحث أو بعض العوائق المرتبطة بتطبيق البحث.

٢ - تعتمد نتائج هذه الدراسة في تعميمها خارج المجتمع الذي أجريت فيه على درجة تماثل هذا المجتمع مع مجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م. حيث بلغت عينة الدراسة ٢٥١ طالباً ممن اعتبروا متدني التحصيل حيث تم تحديدهم من بين طلاب كلية المعلمين بمحافظة الرس

والبالغ عددهم١٠١٤ طالباً ؛ لذلك اعتبرت هذه العينة قصدية، وهم كما هو مبيّن بالجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . يبيّن عدد أفراد عينة الدراسة متدني التحصيل بكلية المعلمين بمحافظة الرس وفق مستويات تدني التحصيل

القسم	المستوى	عدد الطلاب	النسبة المئوية
الأول	مستوى تدني التحصيل الشديد جداً وهو رسوب الطالب بمعدله التراكمي	٦٨	٢٧,١٪
الثاني	مستوى تدني التحصيل الشديد وهو رسوب الطالب بأكثر من مادتين دراسيتين ومعدله التراكمي بتقدير مقبول	٦٦	٢٦,٣٪
الثالث	مستوى تدني التحصيل المتوسط وهو رسوب الطالب بمادتين دراسيتين فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول	٥٤	٢١,٥٪
الرابع	مستوى تدني التحصيل البسيط وهو رسوب الطالب بمادة دراسية واحدة ومعدله التراكمي بتقدير مقبول	٦٣	٢٥,١٪
المجموع		٢٥١	١٠٠٪

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة من إعداده وتصميمه، مكونة من ٥٨ فقرة، ولها سبعة مجالات . حيث قام الباحث بإيجاد صدق وثبات هذه الاستبانة وكانت كما يلي :

صدق الأداة

لجأ الباحث إلى آراء المحكمين . إذ عرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بمحافظة الرس وأساتذة من كلية التربية للبنات بالرس وجميعهم متخصصون بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد النفسي وممن لهم اهتمامات ودراسات تربوية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إضافة وتعديل وحذف وتثبيت فقرات هذه الاستبانة بحيث أصبحت بصورته الحالية.

ثبات الاستبانة

استخدم الباحث معامل الاتساق الداخلي كرنباخ الفا لمجالات الابانة، وللاستبانة ككل وكانت كما هو مبيّن بالجدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. يبيّن معامل الاتساق الداخلي كرنباخ الفا لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل.

الرقم	المجال	معامل الاتساق الداخلي
أولاً	الكلية	٠,٥٤
ثانياً	المدرّس (عضو هيئة التدريس)	٠,٧٧
ثالثاً	الأسرة	٠,٧٩
رابعاً	الاجتماعي	٠,٨٤
خامساً	الصحي	٠,٨٢
سادساً	النفسي	٠,٧٨
سابعاً	التوجيه والإرشاد الطلابي	٠,٨٣
ثامناً	الكليّ	٠,٩٣

يبيّن الجدول رقم ٢ معامل ثبات مجالات الاستبانة ومعامل الثبات الكلي لفقراتها وهو ٠,٩٣ وهذا يُعد مناسباً لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي. كما استخدم الأعمدة البيانية، والمقارنات البعدية لأثر المجالات على التحصيل بطريقة شفيه عند الإجابة على سؤالي الدراسة.

نتائج الدراسة

أسفرت نتائج الدراسة عند الإجابة على سؤالي الدراسة ما يلي:

س١ : ماأهم المشكلات التي تواجه الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً .

لوحظ أن أعلى متوسط حسابي كان (٣,٣٤) واشتركت الفقرتان به وهما :

" أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل " وانحرافها المعياري هو (٠,٨٧) . والفقرة التي نصها : " لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات " وانحرافها المعياري (٠,٩٣) .

كذلك لوحظ أن أدنى متوسط حسابي لفقرات الاستبانة كان (١,٣٨) والتي نصها هو : " يتوقع والداي أن افشل في دراستي " وكان انحرافها المعياري (٠,٧٩) .

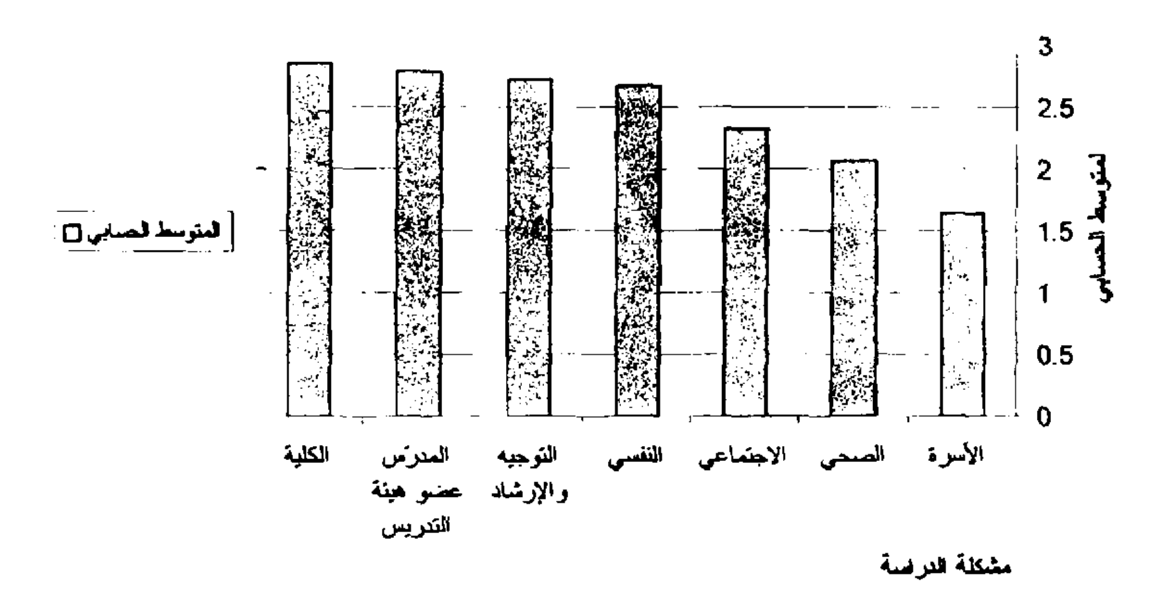
كذلك تم ترتيب مجالات الفقرات ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي لتكرار تأشيرات الطلاب على هذه الفقرات، كما هو مبيّن بالجدول رقم ٣ .

الجدول رقم ٣ . يبيّن ترتيب مجالات الفقرات ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي لتكرار تأشيرات الطلاب على هذه الفقرات .

مرتبة المجال	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	مجال الكلية	٢,٨٥	٠,٤٨
الثاني	مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس)	٢,٧٨	٠,٥٩
الثالث	مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	٢,٧٢	٠,٦٥
الرابع	المجال النفسي	٢,٦٧	٠,٦٤
الخامس	المجال الاجتماعي	٢,٣٢	٠,٨٣
السادس	المجال الصحي	٢,٠٧	٠,٨١
السابع	مجال الأسرة	١,٦٤	٠,٦٢
	الكلي	٢,٤٨	٠,٤٨

يلاحظ من الجدول رقم ٣ أن مجال " الكلية " قد احتل المرتبة الأولى بين المجالات، وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٨٥) وانحرافه المعياري(٠,٤٨) . كما احتل مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس) المرتبة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته

(٢.٧٨) وانحرافه المعياري (٠.٥٩) . في حين احتل مجال " التوجيه والإرشاد الطلابي " المرتبة الثالثة وكان المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٧٢) وانحرافه المعياري (٠.٦٥) أما المرتبة الرابعة فقد احتلها المجال النفسي وكان المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٦٧) وانحرافه المعياري (٠.٦٤) . واحتل المجال الاجتماعي المرتبة الخامسة وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٣٢) وانحرافه المعياري (٠.٨٣) . وكذلك احتل المجال الصحي المرتبة السادسة وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٠٧) وانحرافه المعياري (٠.٨١) وأخيراً احتل مجال " الأسرة " المرتبة السابعة وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (١.٦٤) وانحرافه المعياري (٠.٦٢) . كما هو ممثل بالأعمدة البيانية وفق الشكل رقم ١ .



الشكل رقم١ . يبيّن تمثيل مجالات فقرات الدراسة بيانياً وفق المتوسطات الحسابية لتكرار تأشيرات الطلاب على هذه الفقرات.

تبين من الجدول رقم٤ أن أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الأول " مجال الكلية " (٣.٣٤) ونصها : " أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل ." ثم تلتها الفقرة الثانية والتي بلغ متوسطها الحسابي (٣.٣١) ونصها :

" الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم." أما الفقرة الثالثة فكان متوسطها الحسابي (٣.١٢) ونصها : " يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات " . كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الأخيرة من هذا المجال (١.٩٩) ونصها : " السكن الداخلي بالكلية سبب في تدني تحصيلي".

جدول رقم ٤. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرة المجال الأول " مجال الكلية " مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل	٣.٣٤	٠.٨٧
٢ -	الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم	٣.٣١	٠.٩٤
٣ -	يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات	٣.١٢	١.٠٤
٤ -	أشعر بأن أنظمة الكلية صارمة وضد الطالب	٣.١١	١.١٠
٥ -	عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة مما يساهم في رسوب الطلاب	٢.٩٦	١.٢٢
٦ -	لا تحتوي الكلية على مصادر تعلم تساعد على نجاح الطالب	٢.٧١	١.٠٤
٧ -	مكتبة الكلية تفتقر للكتب والمراجع الحديثة الخاصة بالمواد التي ندرسها	٢.٧	١.٠١
٨ -	أتغيب عن المحاضرات بالكلية	٢.٤٣	١.١٣
٩ -	السكن الداخلي بالكلية سبب في تدني تحصيلي	١.٩٩	١.٠٨

يتضح من جدول رقم ٥ أن أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الثاني وهو مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس) (٣,٣٤) ونصها : " لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات " . أما الفقرة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٢٧) ونصها : " أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرسون لا تراعي الفروق الفردية. " كذلك بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (٢,٩٤) ونصها : " تُعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها ." أما الفقرة الأخيرة من مجال المدرّس فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٠٩) ونصها : " لا يسمح لنا المدرسون تدوين المحاضرات أثناء الشرح".

جدول رقم ٥. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس) مرتبة ترتيباً تنازليا.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات .	٣,٣٤	٠,٩٣
٢ -	أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرس لا تراعي الفروق الفردية .	٣,٢٧	٠,٩٨
٣ -	تُعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها .	٢,٩٤	٠,٩١
٤ -	لا أستطيع متابعة المدرس أثناء المحاضرة .	٢,٧٧	١,٠١
٥ -	المدرسون بالكلية لا يتقبلون أخطائي	٢,٦٩	١,١٠
٦ -	لم يشاركني المدرس بالمناقشات أثناء الشرح	٢,٦٦	٠,٩٤
٧ -	أسلوب المدرس بالشرح أعلى من مستوى قدراتي	٢,٦٥	١,٠٥
٨ -	أشعر أن أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرسون غير شاملة للمادة الدراسية	٢,٥٧	١,٠٤
٩ -	لا يسمح لنا المدرسون تدوين المحاضرات أثناء الشرح	٢,٠٩	٠,٩٦

ويتبين من الجدول رقم ٥ أن أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الثالث " مجال التوجيه والإرشاد الطلابي " (٣,٢٧) ونصها : " أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية." كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثانية (٣,٠٢) ونصها :

" مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط." وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (٢,٩٣) ونصها :

" أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية." أما الفقرة الأخيرة من مجال التوجيه والإرشاد الطلابي فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٠٢) ونصها :

" أشعر بأنني لا احب مهنتي المستقبلية.

جدول رقم ٦. بيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث " مجال التوجيه والإرشاد الطلابي " مرتبة ترتيباً تنازليـــــاً .

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية .	٣,٢٧	٠,٩٣
٢ -	مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط .	٣,٠٢	٠,٩٨
٣ -	أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية .	٢,٩٣	١,٠٠
٤ -	يضايقني عدم معرفتي عادات الدراسة الجيدة .	٢,٨٨	٠,٩٩
٥ -	لا أجد من يقف لجانبي ويشجعني إذا ما تعرضت لمشكلة داخل الكلية .	٢,٨٦	١,٠٥
٦ -	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية .	٢,٨٤	١,٠٩
٧ -	ليست لدي معرفة بتنظيم الوقت للدراسة .	٢,٨٣	١,٠٧
٨ -	لا أستطيع فهم قدراتي وإمكاناتي بشكل يساعدني على التكيف داخل الكلية .	٢,٤١	١,٠٩
٩ -	أنا غير راض عن نفسي .	٢,١٢	١,١٣
١٠	أشعر بأنني لا أحب مهنتي المستقبلية	٢,٠٢	١,١٠

كما هو مبين في الجدول رقم ٧ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الرابع " المجال النفسي " (٣.٢٨) ونصها : " أعاني من تشت بالذهن أثناء الدراسة " أما الفقرة الثانية فكان المتوسط الحسابي لها (٣.١٨) ونصها : " أشعر بقلق الامتحان." والمتوسط الحسابي للفقرة الثالثة فقد بلغ (٢.٩٣) ونصها : " يتتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث." وكان المتوسط الحسابي للفقرة الأخيرة من هذا المجال النفسي (١.٥٩) ونصها : " أشعر بأن المدرسين يسخرون مني " .

الجدول رقم ٧. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع " المجال النفسي " مرتبة ترتيباً تنازليـــــــاً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أعاني من تشتت بالذهن أثناء الدراسة	٣.٢٨	٠.٩٦
٢ -	أشعر بقلق الامتحانات	٣.١٨	٠.٩٧
٣ -	يتتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث	٢.٩٣	١.١١
٤ -	أنسى ما أقرأ بسرعة	٢.٨٨	١.٠٨
٥ -	تنقصني القدرة على التعبير عن آرائي	٢.٧٨	١.٠٥
٦ -	أشعر بعدم الثقة بالنفس في دراستي	٢.٧٢	١.١٦
٧ -	أشعر بالإحراج من شكلي وقوامي العام	١.٩٨	١.٠٤
٨ -	أشعر بأن المدرسين يسخرون مني	١.٥٩	٠.٨٥

كما هو مبين في الجدول رقم٨ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الخامس " المجال الاجتماعي " (٢.٦٩) ونصها : " أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من قدرات الآخرين . "والفقرة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٦٣) ونصها : " يصعب علي طلب المساعدة من الآخرين " . كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (٢.٤٤) ونصها : " أرفض تقديم العون لزملائي " . أما المتوسط الحسابي للفقرة

الأخيرة من هذا المجال الاجتماعي فقد بلغ (١,٩٧) ونصها : " أعتقد أن بعض زملائي الطلاب يتحدثون عني بسوء" .

جدول رقم ٨. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس " المجال الاجتماعي " مرتبة ترتيباً تنازليــاً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من قدرات الآخرين	٢,٦٩	١,٢٤
٢ -	يصعب علي طلب المساعدة من الآخرين	٢,٦٣	١,٠٨
٣ -	أرفض تقديم العون لزملائي	٢,٤٤	١,٣٢
٤ -	أفكر في الزواج قبل إنهاء دراستي بالكلية	٢,٤٣	١,٢٣
٥ -	ليس لي أصدقاء داخل الكلية	٢,١٧	١,٢٨
٦ -	أجلس في البيت وحدي دون أن يزورني أحد	٢,١٥	١,١٥
٧ -	أخاف أن يعرفني زملائي على حقيقتي	٢,٠٨	١,١٧
٨ -	أعتقد أن بعض زملائي الطلاب يتحدثون عني بسوء	١,٩٧	١,١٢

كما هو مبين في الجدول رقم ٩ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال السادس " المجال الصحي" :

" أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية " . وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثانية (٢,٤٠) ونصها : " أشعر بالصداع أثناء المحاضرات " . كما بلغ المتوسط الحســـابي للفقرة الثالثــة (٢,٠٠) ونصها :" أعاني من ضعف في حواسي " . أما الفقرة الأخيرة من هذا المجال " المجال الصحي " فقد بلغ (١,٤٤) ونصها :" أعاني من آثار العمليات الجراحية التي أجريت لي" .

الجــدول رقم ٩. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس " المجال الصحي " مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية	٣.٠٠	١.١٥
٢ -	أشعر بالصداع أثناء المحاضرات	٢.٤٠	١.١٦
٣ -	أعاني من ضعف في حواسي	٢.٠٠	١.٢٢
٤ -	أعاني من آلام بالحلق واللوزتين	١.٩٩	١.٢١
٥ -	أنزعج من آلام الأسنان	١.٩٦	١.٢٤
٦ -	أتضايق من الأزمة التنفسية (الربو)	١.٧٠	١.١٥
٧ -	أعاني من آثار العمليات الجراحية التي أجريت لي	١.٤٤	٠.٩٨

كما هو مبين في الجدول رقم ١٠ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الأخير السابع " مجال الأسرة " (٢.٣٩) ونصها : " لا يعرف والداي شيئاً عن دراستي بالكلية " . بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثانية (١.٧٦) ونصها : " المناخ العام داخل أسرتي لا يساعدني على الدراسة " . بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (١.٥٧) ونصها : " أشعر بالغربة داخل أسرتي وكأنني لست واحداً منهم " . أما الفقرة الأخيرة من هذا المجال " مجال الأسرة " فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (١.٣٨) ونصها : " يتوقع والداي أن افشل في دراستي " .

جدول رقم ١٠. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السابع " مجال الأسرة " مرتبة ترتيباً تنازليـــــــــــاً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	لا يعرف والداي شيئاً عن دراستي بالكلية	٢.٣٩	١.١٧
٢ -	المناخ العام داخل أسرتي لا يساعدني على الدراسة	١.٧٦	١.٠٧
٣ -	أشعر بالغربة داخل أسرتي وكأنني لست واحداً منهم	١.٥٧	٠.٩٤
٤ -	أشعر بأن والديّ غير راضيين عن دخولي الكلية	١.٤٩	٠.٨٠
٥ -	يضايقني قول أسرتي لي بأنني فاشل	١.٤٤	٠.٩٢
٦ -	يفرق والداي أو أحدهما بيني وبين اخواني في المعاملة	١.٤٢	٠.٧٨
٧ -	يتوقع والداي أن أفشل في دراستي	١.٣٨	٠.٧٩

س٢ : ما مدى اختلاف مشكلات الطلاب متدني التحصيل باختلاف مستوى التحصيل لديهم؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات الطلاب على فقرات مجالات أداة الدراسة حسب مستوى تدني تحصيلهم . كما هو مبيّن بالجدول رقم ١١ .

جدول رقم ١١. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات طلاب عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة حسب مستوى تحصيلهم.

مستوى تدني التحصيل	الرسوب التدني الشديد جداً		مكمل بأكثر من مادتين التدني الشديد		مكمل بمادتين فقط التدني المتوسط		مكمل بمادة واحدة التدني البسيط	
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال الكلية	٢,٩١	٠,٦١	٢,٨٦	٠,٤٠	٢,٨٦	٠,٥٠	٢,٧٨	٠,٣٩
مجال المدرس (عضو هيئة التدريس)	٢,٩٦	٠,٦٩	٢,٧٠	٠,٤٧	٢,٨٦	٠,٦٣	٢,٥٨	٠,٤٩
مجال الأسرة	١,٨١	٠,٧٧	١,٦١	٠,٥٧	١,٧٤	٠,٥٧	١,٤٠	٠,٤٤
المجال الاجتماعي	٢,٥٣	٠,٧٣	٢,١٣	٠,٨٠	٢,٥٠	١,٠١	٢,١٣	٠,٧١
المجال الصحي	١,٨٨	٠,٦٤	١,٨٧	٠,٥١	٢,٦٠	١,٢١	٢,٠٣	٠,٥٨
المجال النفسي	٢,٨٣	٠,٦١	٢,٦٦	٠,٥٥	٢,٦٦	٠,٨٠	٢,٥٠	٠,٥٨
مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	٢,٩٨	٠,٧٠	٢,٦٩	٠,٥٤	٢,٨٣	٠,٦٦	٢,٣٧	٠,٥٣
الكلي	٢,٦١	٠,٤٩	٢,٤١	٠,٤٠	٢,٦١	٠,٦٣	٢,٢٩	٠,٣٠

يظهر من الجدول رقم (١١) أن أكثر الطلاب من أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من مشكلات كثيرة هم من ذوي مستوى تدني التحصيل الشديد جداً، أي الطلاب الراسبين في معدلهم التراكمي ، والطلاب من ذوي مستوى تدني التحصيل المتوسط المكملين بمادتين فقط ، وكان المتوسط الحسابي لتأشيراتهم على أداة الدراسة (٢,٦١) . ثم يليهم مباشرة مستوى تدني التحصيل الشديد . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتأشيراتهم على أداة الدراسة (٢,٤١) . وجاء بالترتيب الأخير الرابع مستوى تدني التحصيل البسيط ، أي المكملون بمادة واحدة فقط . وبلغ المتوسط الحسابي لتأشيراتهم على أداة الدراسة (٢,٢٩) .

كما قام الباحث بإيجاد تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة على مستوى تدني التحصيل الدراسي . كما هو مبيّن بالجدول رقم ١٢.

الجدول رقم ١٢. يبيّن تحليل التباين الأحادي لمعرفة مدى اختلاف الشعور بالمشكلات في المجالات المختلفة باختلاف مستوى تدني التحصيل الدراسي

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٤,٤٩٨٩	١,٤٩٩٦	٦,٩٠٤١	٠,٠٠٠٢
داخل المجموعات	٢٤٧	٥٣,٦٥٠٨	٠,٢١٧٢		
الكلي	٢٥٠	٥٨,١٤٩٨			

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم ١٢ إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمستوى تدني التحصيل الدراسي عند أفراد عينة الدراسة لدى استجابتهم على أداة الدراسة.

كما هو مبين في الجدول رقم ١٣ فقد قام الباحث بالكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لمستوى تدني التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة. استخدم الباحث اختبار شفيه للمقارنات البعدية . وتبيّن أن الفروق كانت دالة بين مستوى تدني التحصيل الشديد جداً (الرسوب) (٢,٦٠٨٢) ومستوى تدني التحصيل البسيط مكمل بمادة واحدة (٢,٢٩٤٧) . كذلك يبيّن مستوى تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط (٢,٦٠٨٠) ومستوى تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين (٢,٤٠٨٦) . أي أن استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة للمستويين تدني التحصيل الشديد جداً (الرسوب) والمتوسط (المكمل بمادتين فقط) كانت أعلى من استجابات أفراد عينة الدراسة من المستويين تدني التحصيل الشديد (مكمل بأكثر من مادتين) والتدني البسيط (مكمل بمادة واحدة) .

جدول رقم ١٣. يبيّن نتائج اختبار طريقة شفيه لإجراء المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى تدني التحصيل لإفراد عينة الدراسة.

الفئات	المتوسط الحسابي	س١ تدني التحصيل الخفيف مكمل بمادة واحدة	س٣ تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين	س٢ تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط	س٤ تدني التحصيل الشديد جداً راسب بمعدله التراكمي
س١ تدني التحصيل الخفيف مكمل بمادة واحدة	٢.٢٩٤٧				
س٣ تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين	٢.٤٠٨٦				

تابع جدول رقم ١٣.

الفئات	المتوسط الحسابي	س١ تدني التحصيل الخفيف مكمل بمادة واحدة	س٣ تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين	س٢ تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط	س٤ تدني التحصيل الشديد جداً راسب بمعدله التراكمي
س٢ تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط	٢.٦٠٨٠	❖			
س٤ تدني التحصيل الشديد جداً راسب بمعدله التراكمي	٢.٦٠٨٢	❖			

تفسير نتائج الدراسة

وهي كما يلي:

س١ - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما المشكلات التي تواجه الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الطلبة متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس يشكون من مشكلات متعددة، وأهم هذه المشكلات خمس عشرة مشكلة مرتبة على التوالي :

١ - أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل .

٢ - لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات .

٣ - الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم .

٤ - أعاني من تشتت بالذهن أثناء الدراسة .

٥ - أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرسون لا تراعي الفروق الفردية .

٦ - أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية .

٧ - أشعر بقلق الامتحانات .

٨ - يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات .

٩ - أشعر بأن أنظمة الكلية صارمة وضد الطالب .

١٠ - مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط .

١١ - أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية.

١٢ - عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة مما يساهم في رسوب الطلاب .

١٣ - تعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها .

١٤ - ينتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث .

١٥ - أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من مدكور، ومراد، ومصطفى ١٩٨٧ م وحيدر، ١٩٩١ م والشهراني وغنام، ١٩٩٣ م . من أن المدرسين الذين يستخدمون الوسائل التعليمية والذين يتبعون وسائل التقويم الجيدة التي تراعي الفروق الفردية، تكون نتائج تحصيل طلابهم أفضل ممن لا يقومون بمثل ذلك .

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أيضاً أن أكثر المشكلات انتشاراً بين الطلاب متدني التحصيل الدراسي تقع في مجال " الكلية " الذي احتل المرتبة الأولى، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٨٥)، وأهم فقراته :

أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل، الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم، يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات، أشعر بأن أنظمة الكلية صارمة وضد الطالب، عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة مما يساهم في رسوب الطلاب، لا تحتوي الكلية على مصادر تعلم تساعد على نجاح الطالب.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ندا، [٢٠]، ودراسة هجبي ودونييل [٢١] ودراسة الشامي وغنام [٢٢] . فقد وجدت جميع هذه الدراسات أن الطلبة متدني التحصيل يعانون من مشكلات تربوية بشكل عام، وعدم الاهتمام بمواهبهم كما يعانون من أنظمة الجامعة أو الكلية الصارمة، ونقص بمصادر التعلم والمراجع والمصادر الحديثة بالمكتبات التي تساعدهم على زيادة تحصيلهم الدراسي .

ويرى الباحث أن انتشار المشكلات السابقة قد يرجع إلى قيام المدرسين بكليات المعلمين بالشرح النظري وقلة استخدامهم لمصادر ووسائل التعلم المتعددة .

كما أن معظم المكتبات لا تحتوي على كتب ومراجع ومجلات ودوريات حديثة، كذلك ضغط برنامج الامتحانات الفصلية بأسبوع زمني مما يتطلب من الطالب تقديم الامتحانات لمادتين أو أكثر باليوم الواحد .

كما أظهرت النتائج أن مجال المدرس " عضو هيئة التدريس " احتل المرتبة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٧٨) وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة متدني التحصيل هي :

لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات، أسئلة الامتحان التي يضعها المدرسون لا تراعي الفروق الفردية، تعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها، لا أستطيع متابعة المدرس أثناء الشرح، المدرسون بالكلية لا يتقبلون أخطائي، لم يشاركني المدرس بالمناقشات أثناء الشرح .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من مدكور، و مراد، ومصطفى [١٦]، ودراسة ندا [٢٠]، ودراسة فوزية دمياطي [٢٦]، من أن المدرسين الذين يستخدمون الوسائل التعليمية والذين يشاركون طلابهم بالمناقشات والذين يستخدمون أساليب التقويم الجيدة ويراعون الفروق الفردية بين الطلاب عند وضع أسئلة الاختبارات، والذين يبسّطون المفاهيم والمفردات الواردة بالمقرر للطلاب، فإن ذلك يساعد على تقليل المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب، مما يساعد على تحسين تحصيلهم الدراسي.

والباحث يرى أن وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بكليات المعلمين، قد يرجع لعدم التأهيل المسلكي لعضو هيئة التدريس بكليات المعلمين؛ فقد يحمل المدرّس شهادة الدكتوراه بالفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات أو الأحياء أو اللغة العربية أو بأصول الدين، أو ماجستير في الفروع السابقة، لكنه غير مؤهل تربوياً لتدريس طلاب الكليات الذين سيتخرجون معلمين . أي أن عضو هيئة التدريس لا يكسب طلابه أساليب التدريس، أو عادات الدراسة الجيدة، أو أساليب التقويم، أو غير قادر على فهم خصائص الطلاب؛ وذلك لعدم دراسته بالجامعة مساقات تربوية . كما أن همه الوحيد هو إلقاء المحاضرات على الطلبة . مع أن هناك قول تربوي مهم جداً يجب الأخذ به " لقنّي – أنسى، علمنّي – أتذكر، شاركني – أتعلم " .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجال التوجيه والإرشاد الطلابي قد احتل المرتبة الثالثة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٧٢) . وأهم المشكلات التي يعاني

منها الطلاب متدني التحصيل بالكلية هي : أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية ، مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط ، أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية ، يضايقني عدم معرفتي عادات الدراسة الجيدة ، لا أجد من يقف لجانبي ويشجعني إذا ما تعرضت لمشكلة داخل الكلية ، أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية ، ليست لدي معرفة بتنظيم الوقت للدراسة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من هجبي ودونيل[٢١]، ودراسة قاسم وثاني [٢٤]، ودراسة كنيث [٢٥] ودراسة فوزية دمياطي [٢٦] ودراسة فريدة [٢٧]، من أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي نقص الخدمات الإرشادية ، وسوء إدارة الوقت للدراسة ، وعدم المعرفة بعادات الدراسة الجيدة ، وعدم معرفة خصائص الطلبة وميولهم وتخصصاتهم العلمية والأدبية .

والباحث يرى وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بالكلية ، قد يرجع لعدم وجود مركز إرشاد طلابي فعّال بالكلية ، كما أنه لا يوجد مرشد متخصص متفرغ تماماً لاستقبال الطلاب ومساعدتهم على عبور أزماتهم وتخليصهم من التوترات والاضطرابات والقلق وسوء التكيف الذي يعاني منه الطلاب بالكلية أسوة بمراكز الإرشاد الموجودة بالجامعات الأكاديمية .

كذلك أظهرت النتائج أن المجال النفسي قد احتل المرتبة الرابعة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٦٧) . وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدني التحصيل بالكلية في هذا المجال هي : أعاني من تشتت بالذهن أثناء الدراسة ، أشعر بقلق الامتحانات ، ينتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث ، أنسى ما أقرأ بسرعة ، تنقصني القدرة على التعبير عن آرائي ، أشعر بعدم الثقة بالنفس في دراستي .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من أر سينكس [١٩]، ودراسة ندا [٢٠] ، ودراسة فريدة [٢٧]. من أن الطلاب يشكون من مشكلات في المجال النفسي وعدم الثقة بالنفس ومن قلق الامتحانات.

كما تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البكر [١٥] حول الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، حيث أن هذه الدراسة أظهرت أن بعض الطلاب ينتابهم الخجل عندما يطلب منه المدرس التحدث ، وهي تعد مشكلة من مشكلات الطلاب . في حين أظهرت دراسة البكر أن معامل الارتباط بين الخجل والتحصيل الدراسي غير دالة إحصائيا .

والباحث يرى وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بالكلية ، قد يرجع سببه إلى خوف الطلاب من الوقوع بالخطأ ، وعدم الثقة بالنفس المستمر معه منذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وعدم معرفته بعادات الدراسة الجيدة ، وعدم إبعاد المشتتات عند مذاكرته لدروسه . كما أنه قد يرجع ضعف شخصية الطالب إلى بعض أنماط التنشئة الأسرية السالبة ، مما قد يفقده الثقة بالنفس .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الاجتماعي قد احتل المرتبة الخامسة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٣٢) . وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية هي : أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من قدرات الآخرين ، يصعب علي طلب المساعدة من الآخرين ، أرفض تقديم العون لزملائي ، أفكر في الزواج قبل إنهاء دراستي ، ليس لي أصدقاء داخل الكلية ، أجلس في البيت وحدي دون أن يزورني أحد .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من : الثبيّتي وفهيم ، وحسن [١٧]، والدراسة التي قام بها هجبي ودونيل[٢١] ودراسة فريدة [٢٧]. من أن الطلاب يعانون من مشكلات اجتماعية وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين .

ويرى الباحث وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بالكلية قد يرجع لقلة وسائل الاتصال المباشر بين الطلاب، مثل قيامهم برحلات مستمرة، أو حفلات سمر، أو لقاءات تعارف مبرمجة بين الطلاب. كذلك غياب تكوين لجان فعالة بين الطلاب داخل الكلية، كاللجنة الاجتماعية ولجنة المكتبة واللجنة الرياضية، ولجنة الرحلات، ولجنة التعارف، واللجنة الثقافية، ولجنة التوجيه والإرشاد وغيرها.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الصحي قد احتل المرتبة السادسة. فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٠٧). وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية هي : " أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية، أشعر بالصداع أثناء المحاضرات، أعاني من ضعف في حواسي، أعاني من آلام الحلق واللوزتين، أنزعج من آلام الأسنان ".

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الثبيتي، وفهيم، وحسن [١٧] ودراسة هيجبي ودونيل [٢١]. من أن الحالة الصحية للطالب وتناوله بعض المنبهات مثل الشاي والقهوة وغيرها والإرهاق بشكل عام يؤثر في تحصيله الدراسي بشكل سلبي.

ويرى الباحث أن مثل هذه المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية قد يرجع إلى عدم اقتناع الطالب بعدم الذهاب والإياب يومياً ولمسافات طويلة إلى الكلية، وعليه السكن قريباً منها، أو بالقسم الداخلي فيها. كذلك بعض هؤلاء الطلاب يعانون من الصداع أثناء المحاضرات والذي قد يرجع سببه لضعف النظر الذي يعاني منه البعض وعدم تقبله وضع نظارة مناسبة لذلك.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الأسرة قد احتل المرتبة السابعة والأخيرة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (١,٦٤). وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية هي : لا يعرف والداي شيئاً عن دراستي بالكلية، المناخ

العام داخل أسرتي لا يساعد على الدراسة ، أشعر بالغربة داخل أسرتي وكأنني لست واحداً منهم ، أشعر بأن والدّي غير راضيين عن دخولي الكلية .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الثبيتي ، وفهيم ، وحسن[١٧] ودراسة كنيث [٢٥] ودراسة فريدة [٢٧]. من أن الطلاب يعانون من مشكلات أسرية تؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي .

ويرى الباحث أن وجود مثل هذه المشكلات للطلاب متدني التحصيل بالكلية هو يرجع إلى غياب التواصل الإيجابي بين الطالب ووالديه ، كذلك غياب الوعي الأسري حول فهم طبيعة الشباب والتعامل معهم ، وغياب الندوات التي يجب أن تعقدها الكلية لأولياء الأمور وللمجتمع المحلي حول خصائص الطلاب الشباب ومتطلباتهم النمائية والإرشادية.

س٢ - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى اختلاف مشكلات الطلاب متدني التحصيل باختلاف مستوى تدني التحصيل لديهم ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الطلاب متدني التحصيل في الكلية يشكون من مشكلات متفاوتة بالاختلاف ، وذلك يرجع إلى اختلاف مستوى تدني التحصيل لديهم . وهو كما يلي على الترتيب :

- مستوى تدني التحصيل الشديد جداً ، وهو رسوب الطالب بمعدله التراكمي . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢,٦١) .

- مستوى تدني التحصيل المتوسط ، وهو رسوب الطالب بمادتين دراسيتين فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢,٦١) .

- مستوى تدني التحصيل الشديد، وهو رسوب الطالب بأكثر من مادتين دراسيتين ومعدله التراكمي بتقدير مقبول . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢,٤١) .

- مستوى تدني التحصيل البسيط وهو رسوب الطالب بمادة دراسية واحدة، ومعدله التراكمي بتقدير مقبول . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢,٢٩) .

كما أظهر تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى تدني التحصيل . أي أن أكثر الطلاب الذين يشكون من شدة المشكلات، هم الطلاب من ذوي مستوى تدني التحصيل الشديد جداً ثم يليه مستوى تدني التحصيل المتوسط ثم مستوى تدني التحصيل الشديد ثم مستوى تدني التحصيل البسيط على الترتيب . وبشكل عام فإن مستويات تدني التحصيل الثلاث الأولى - المتوسطات الحسابية لتكرار فقراتهم على الأداء- متقاربة، لكنها متباعدة عن مستوى تدني التحصيل البسيط . بمعنى أنه كلما كان مستوى تدني التحصيل بسيطاً كانت المشكلات أقل حدة . أما تناقص حدة الشعور بالمشكلات في المستوى الثاني أكثر من المستوى الثالث فقد يرجع لبعض السمات والعوامل الخاصة الخفية لأفراد عينة الدراسة والتي قد تكون أثرت في نتائج الدراسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أر سينكس [١٩] ودراسة قاسم وثاني [٢٤] . من أن الطلاب متدني التحصيل يعانون من مشكلات أكبر وأكثر حدة من الطلاب متوسطي ومرتفعي التحصيل، كما أن الطلاب من القسم الأدبي يعانون من مشكلات بدرجة أكبر من طلاب القسم العلمي، وذلك بالنواحي الدراسية والانفعالية والسلوكية والمهنية .

أما تفسير الباحث لوجود مثل هذه المشكلات المتفاوتة في حدتها عند مستويات تدني التحصيل، قد يرجع إلى الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب من حيث الفهم والتحليل والتفسير والربط، وهذا وضع طبيعي بين الطلاب . ومثل هذه النتائج فإنها تلتقي مع ما ينادي به علماء النفس ونظريات التعلم جميعها . وهذا ما يستدعي من المدرسين استخدام طرائق تدريسية، وأساليب تدريسية، وأنماط تدريسية وإستراتيجيات تدريسية متنوعة . كما تستدعي منهم استخدام وسائل تعليمية مناسبة داخل القاعة الدراسية.

التوصيات

بناء على نتائج هذه الدراسة قام الباحث بالتوصيات التالية :

١ - تزويد مكتبات الكليات بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية علمية حديثة.

٢ - حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة داخل القاعة الدراسية أثناء الشرح .

٣ - تنويع المدرسين بأساليب التدريس المختلفة والابتعاد عن النمطية بالتدريس .

٤ - اختيار أعضاء هيئة التدريس للتعليم في الكليات ممن تتضمن شهاداتهم العلمية دراسات تربوية ومسلكية بالإضافة للتخصص العلمي لديهم .

٥ - فتح مراكز توجيه وإرشاد طلابي وتفعيلها داخل الكليات وتفريغ المرشد المتخصص لممارسة المهام الإرشادية الوقائية، والنمائية، والعلاجية للطلاب داخل الكلية .

٦ - تفعيل المهام الاجتماعية من تشكيل لجان مختلفة داخل الكليات، وأهمها اللجنة الاجتماعية والتعارفية، ولجنة الرحلات، ولجنة المكتبة، واللجنة الرياضية واللجنة الثقافية، ولجنة الحفلات .

٧ - قيام الكلية بعقد ندوات مختلفة للمجتمع المحلي، واستدعاء أولياء الأمور بالدرجة الأولى، وفعاليات المجتمع، وتوصيل الرسالة التربوية والاجتماعية والثقافية والعلمية التي تتبناها الكلية، واطلاعهم على الأنشطة والمستنبطات والأعمال التي يقوم بها الطلاب.

٨ - قيام الباحثين بدراسات معمقة حول تدني التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين تتناول متغيرات جديدة لها علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي.

المراجـــــــع

[١] خوجلي، هشام عثمان.التربية الإبتكارية في العالم العربي : "رؤية مستقبلية". *مجلة كليات المعلمين وزارة المعارف لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية الرياض* (٢٠٠١م) ص ص ١٢٠ ـ ١٢١.

[٢] سالم، مهدي محمود." فعالية الوحدات النفسية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم بكليات المعلمين "*مجلة كلية التربية بالزقازيق*، العدد (٢٠) الجزء الأول، يناير(١٩٩٣م) ص ص ١٣٠ـ١٣١.

[٣] العولقي، حسن أبو بكر زيد " تصور لتطوير الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الملك سعود الرياض " / *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ١٩ (٣) (١٩٩٥م) ص ص ٢٨ـ٧.

[٤] منسي، حسن عمر. *التقويم التربوي* الطبعة الأولى مكتب الكندي، إربد (٢٠٠٢) ص ص ٣٧.

[٥] شبر، خليل إبراهيم." أثر ربط الأعداد المهني للطلبة المعلمين بالمحتوى العلمي للمناهج المدرسية في تحصيل تلاميذهم "*المجلة التربوية*، العدد (٥٤) مجلد (١٤) (٢٠٠٠م) ص ص ٢٦٣ـ٢٩٨.

[٦] الشبيتي، عبد الله بن عايض." عوامل التنبؤ بدرجات طلاب جامعة أم القرى في مادة التربية العملية". *المجلة التربوية*، ٣٤ (٩) (١٩٩٥م) ص ص ٧٥ - ١١٥.

[٧] الزراد، فيصل محمد خير. *التخلف الدراسي وصعوبات التعلم*. دار النفائس، الطبعة الثانية أبو ظبي. (١٩٩٧م) ص ص ١٩٥.

[٨] Anderson, C. "The search for school Mate. Review of educational research, " 52., (1982) 368-420.

[٩] قطامي، نايفه.*أساسيات علم النفس المدرسي* الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن(١٩٩٢م)

ص ص ١٦٩ -١٧٠ .

[١٠] السمادون، السيد ".إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية"، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر يناير(١٩٩٠م) ص ص ٧٦٢ - ٧٦٣ .

[١١] المنيع، عثمان بن عبد العزيز." العلاقة بين استراتيجيات التعليم والدراسة وكل من التخصص والمستوى الدراسي لدى طلبة كليات المعلمين والمعلمات بالرياض" مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٦) مايو،(١٩٩٦م) ص ص ٢٣٨ - ٢٣٩ .

[١٢] حسان، محمد حسان . " كيف تستثمر دور الأسره في التحصيل الدراسي"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع والتسعون، السنة العشرون ديسمبر(١٩٩١م) ص ص ١٣٤-١٤٠ .

[١٣] جانو، عصام عزت. "كيف تجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل" . رسالة الخليج العربي، العدد (٢٧) (١٩٨٨م) ص ص ٥٦ - ٥٧ .

[١٤] Kiewra, K (1985) Providing the Instructors Votes: An [١٤] Effective Addition to Student Note – Taking. Educational Psychologist, 20, 33-39.]

[١٥] البكر، علي عبد الله. " الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الملك سعود" . متطلب تكميلي لرسالة ماجستير كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض . (١٩٧٨م) ص ص ١٧ — ١٨.

[١٦] مدكور، علي أحمد و مراد، صلاح أحمد و مصطفى، محمد محمود ." تقويم الطلاب لفاعلية التدريس الجامعي" . مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٩، الجزء الثاني ص ص ٣٤٥ — ٣٤٨ .

[١٧] الثبيتي، عبد الله عايض وفهيم، محمد عيسى وحسن، محمد يوسف (١٩٨٨م) . " العوامل الاجتماعية والأكاديمية المؤثرة على أداء الطلاب بجامعة أم القرى " . مركز البحوث التربوية والنفسية مكة المكرمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (١٩٧٨م) ص ص ١٣ - ١٥ .

[١٨] حيدر، عبد اللطيف. " أسباب عزوف الطلاب المتفوقين بكلية التربية بتعز عن الالتحاق بقسم الفيزياء المؤتمر العلمي الثالث رؤية مستقبلية للمناهج في الوطن العربي" . الإسكندرية (١٩٩١م) ص ص ١١١١-١١٤٠

[١٩] Arceneaux, Cathann. "Personality Characteristics Interests and Values of differentially Achieving Able College Students." Dissertation Abstracts International. 52, No. 3. (1991).

[٢٠] ندا، نبيل خليل. " مشكلات الطلاب الجدد في كلية التربية الرياضية للبنين في الزقازيق" . مجلة كلية التربية بالزقازيق، الجزء الأول للعدد (١٩) نوفمبر(١٩٩٢م) ص ص ٢٢١ ـ ٢٥٠

[٢١] Higbee, J. and Dwinell. (1992). The Developmental Inventory of ources of Strees. Research and Teaching in Developmental Education, 8 (2), 27-40.

[٢٢] الشامي، إبراهيم عبد الله وغنام، محمد إبراهيم. " أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل" . رسالة الخليج العربي، العدد ٤٣ ،السنة ١٣ (١٩٩٢م) ص ص ٤٥ـ٨٨ .

[٢٣] الشهراني، عامر عبد الله وغنام، محرز عبده يوسف. "دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب الفيزياء كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم الفيزياء بكلية التربية في أبها" . رسالة الخليج العربي عدد (٤٨) (١٩٩٣م) ص ص ٥٥ـ٥٦

[٢٤] قاسم، نادر فتحي وثاني، حسن محمد.مشكلات شباب كلية المعلمين بالمدينة المنورة : دراسة استطلاعية . المؤتمر الدولي الأول، قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس القاهرة .(١٩٩٤م) ص ص ٨٠ -٨١ .

[٢٥] Kenneth, M. Career Personal and Educational Problems of Community Collage Students: Severity and Frequency. Research and Teaching in Deveopmental Education, (1995) 32 (4), 270-278.

[٢٦] دمياطي . فوزية."أثر استخدام اساليب مختلفة في تدوين المحاضرات على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة" . مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٩) مايو(١٩٩٧م) ص ص ٣٢١ـ ٣٤٢.

[٢٧] آل مشرف، فريدة عبد الوهاب.مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية . المجلة التربوية، العدد ٥٤ المجلد الرابع عشر (٢٠٠٠م) ص ص ١٧١ ـ٢٠٧ .

The Problems of Low-achievers as determined by their Perspectives at teacher's college in Al- Rass Governorate in Saudi Arabia

Dr. Hassan Omer Shaker Mansi

Abstract. This study is meant to ivestigate the problems encountered by low-achievers at Teachers College in Al- Rass Governorate which may have a significant impact on their low- level achievement. The Study was conducted by the commencement of the second smester of the scholastic year 1423,H./2003. A.D.

The sample of the study consists of (251) students viewed as low-achievers. The researcher designed and prefaued a refereed questionnaire to identify the problems of low – achievers.

The results of the study revealed the occurrence of low ahchievers' problems pertaining to rules, regulations, library and other facilities, of the college. Other problems of low-achievers are attributed to methods of teaching employed by the teaching staff of the collage. The results also showed that some other problems of low achievers are due to the insufficiency of guidance and counseling programmes and other psychological, social and health services presented by the college. Based on the results of the study, the researcher recommended to provide the college library with reference books. Periodicals and modern scientific publications to motivate the teaching staff to employ audio-vijual aids and to vary teaching learning techniques and strategies. In this regard, the college should select academically professional teaching staff.

The researcher also advised to open guidance centres at the college with counselors devoted themselves to guiding a counseling students. And he insisted on the importance of forming various committees to further enhance cohesive social atmposphere among students and that the college should hold enlightenment sminars and symposia for college students, parents and the local community in general.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٩ -١٩٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد في الأردن

غازي ضيف الله رواقة * و سهى أحمد مهيدات **

*قسم المناهج، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد؛ ** مديرية التربية والتعليم، لواء بني كنانة، وزارة التربية والتعليم، الأردن

(قدم للنشر في ٢٩/١/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٠/٥/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

٢ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟

٣ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف التحصيل؟

٤ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مصدرها (مشتقة من المنهاج، من خارج المنهاج)؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية، وتكون من (٤٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، وتوزعت على أربع مجالات هي: تكنولوجيا المعلوماتية (٨) فقرات، التكنولوجية الطبية والهندسة الوراثية (١١) فقرة، تكنولوجيا البيئة والتلوث البيئي (١٠) فقرات، وتكنولوجيا الطاقة والصناعة (١١) فقرة. وقد تم التحقق من صدق الاختبار

بالتحكيم من لجنة محكمين، وأما الثبات فتم حسابه وفق معادلة كورد ريتشاردسون (٢)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٨). وتم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٤١٥) طالباً وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية من مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة إربد في الأردن.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان بدرجة جيدة. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية يعزى للجنس ولصالح الإناث. وظهرت فروق تعزى لمستوى التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما ظهرت فروق تعزى لاختلاف مصدر الثقافة التكنولوجية، وكانت لصالح الفقرات المشتقة من المنهاج. وقد قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات تلخصت بضرورة اهتمام القائمين على المناهج والمعلمين بالجوانب المعرفية للثقافة التكنولوجية، وإعطائها قدراً كافياً ومتوازناً في المناهج، كما أوصت بإجراء مزيد من الدراسات على عينات تمثل كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة، وإضافة متغيرات جديدة تتعلق بالجوانب الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، وإجراء دراسات أخرى مماثلة على صفوف غير الصف العاشر الأساسي، وزيادة الاهتمام والوعي بالثقافة التكنولوجية وبطريقة جاذبة للطلاب وخصوصاً الذكور.

تمهيد

يعد القرن العشرون أهم فترة في تاريخ البشرية، فقد ظهرت فيه تغيرات كبيرة مذهلة فاقت كل التصورات. فمع بداية القرن العشرين، لم يكن أحد يتصور ما آل إليه استخدام الطاقة النووية في الأغراض السلمية والعسكرية، ولم يكن لأحد أن يساوره حلم بإرسال أو استقبال الرسائل الإذاعية والمرئية عبر أرجاء العالم في ثوان، ولم يكن يخطر ببال أحد ما توصلت إليه الهندسة الوراثية من تقنيات علاجية وعمليات استنساخ، وما كان لأحد من البشر أن يسبر بحسه المباشر أعماق الفضاء الخارجي غيرالمتناهي.

إن التطورات العلمية الهائلة المتسارعة وتطبيقاتها العملية في مختلف مجالات الحياة، أصبحت من أهم الخصائص المميزة للمجتمعات الإنسانية المتحضرة في عصرنا الحاضر. وأصبح تقدم الأمم وتطورها يقاس بمدى تطورها في مجالات العلم وقدرتها على

استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطويرها في مجالات الصناعة والزراعة والصحة والاقتصاد، وغيرها من مجالات الحياة، بقصد تحقيق حياة أفضل [١ ؛ ٢].

شهدت التربية أزمة عرفت بأزمة الثقافة العلمية، وتبين أن الكثير لا يمتلكون المعرفة الوظيفية، باعتبارهم لا يمتلكون القدرة على توظيف المعرفة في الحياة اليومية، وقد تم توثيق هذه الأزمة من خلال عدة تقارير أهمها "أمة في خطر" (Nation at Risk) عام ١٩٨٣م، حيث حذر من أزمة تربوية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد دعت هذه التقارير في مجملها إلى التأكيد على ثقافة علمية وتكنولوجية للجميع [٢].

يقدم بايبي (Bybee) المشار إليه في بكر [٣] تعريفاً محدداً للعلم والتكنولوجيا، فقد بيّن أن العلم هو بحث موضوعي منظم لفهم عالم الطبيعة والإنسان ويخضع للاختبار والتعديل المستمرين ؛ أما التكنولوجيا، فهي الجانب التطبيقي للمعرفة العلمية التي تعنى بحل مشكلات علمية تلبية للأغراض الإنسانية. وفي السياق ذاته يشير كاظم وزكي [١] أن العلم بنية معرفية علمية منظمة ومتطورة، وطريقة فعّالة في البحث والتفكير، وأما التكنولوجيا فتعنى بالتطبيقات العملية للمعرفة العلمية ذات النفع المباشر في حياة الأفراد والمجتمعات.

يرتبط مفهوم الثقافة التكنولوجية بالعلاقة بين العلم والتكنولوجيا في إطار اجتماعي. وقد أشار رواشدة [٤] أن مدلول الثقافة التكنولوجية في أوائل التسعينيات أصبح يعني العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Science- Technology- Society). ويرى فلمينج (Fleming) [٥] أن الثقافة التكنولوجية هي القدرة على الربط بين المعرفة الناتجة عن تطبيق التكنولوجيا ونتاجات عملية التطبيق. أما فضيل [٦] فيشير إلى أن الثقافة التكنولوجية تعنى بالمعارف وتطبيقاتها التقنية وأساليب استخدامها. ويتناول هيرد(Hurd) [٧] مفهوم الثقافة التكنولوجية على أنها الكفاية المطلوبة من الأفراد للتفكير العقلاني

والمنطقي حول العلم وعلاقته بالمشكلات الشخصية والاجتماعية والسياسة والاقتصادية، بالإضافة إلى المستجدات التي يحتمل أن يواجهها الفرد في حياته اليومية. ويرى كول (Kohl) [٨] الثقافة التكنولوجية على أنها عمليات وقدرات فكرية وميول يحتاجها الأفراد لفهم العلاقة بين التكنولوجية والفرد والمجتمع بصورة عامة في جميع مجالات الحياة.

وأما جورج (George) [٩] فيعتقد أن الثقافة التكنولوجية تعني المقدرة على استخدام التكنولوجيا وفهم العوامل المتعلقة بإيجاد التكنولوجيا وتطويرها، إضافة إلى إدراك أثرها على المجتمعات والأفراد والبيئة. وأخيراً، يرى الباحثان أن الثقافة التكنولوجية تعنى بالوظيفة العملية للمعرفة العلمية في حياة الأفراد، وبالقدر الذي تجعل الفرد يعيش متفقاً مع النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه، وقادراً على تطوير العلاقة بين حاجاته ونظامه الاجتماعي والتطور التكنولوجي.

يتبين مما سبق أن الانتشار الواسع الذي شهدته المعرفة العلمية التكنولوجية في السنوات الأخيرة، وازدياد تطبيقاتها في الحياة اليومية قد أضفى بعداً جديداً على التربية والتعليم، فقد أصبحت العلوم والتكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من الثقافة المعاصرة. والعلم بشتى صوره، أصبح وسيلة أساسية لفهم العالم من خلال معرفة قوانين الطبيعة، كما وفر للإنسان أداة تساعده في تنظيم تفكيره وتصنيف خبراته وتبادلها. وإن كان تطبيق العلم غير قادر على حل جميع مشكلات البشرية، لكنه وبدون شك، يلعب دوراً كبيراً في تحسين مستوى الحياة وظروف المعيشة.

إن وعي الفرد بثقافة عصره التكنولوجية إضافة إلى المعرفة العلمية والإعداد التربوي، يجعله قادراً على تكوين شخصيته والاعتماد على ذاته والشعور بمسؤولياته وتنمية مواهبه وميوله واتجاهاته، ليكون في النهاية مواطناً صالحاً يستجيب للقضايا والمشكلات الحياتية بفاعلية واقتدار، ومؤهلاً لمواجهة التحديات المستقبلية [١٠]. كما أن

تدريس العلوم والتكنولوجيا وربطهما بمشكلات البيئة، يعمل على حفز السلوك الفردي والجماعي، مما يساعد على ترشيد استخدام الموارد الطبيعية، وصيانة الطاقات الإنتاجية للبيئة في الأمد الطويل [١١].

مشكلة الدراسة

إن عصر التكنولوجيا والمعرفة العلمية له آثاره الواضحة الجلية في المجتمعات البشرية عامة. والمجتمع الأردني ليس بعيداً عن ذلك، فهو يشهد بعض مظاهر التغير الاجتماعي المرتبطة بالدور المتزايد الذي أخذ يحتله العلم والتكنولوجيا في هذا المجتمع [١٢]. ولا يخفى على أحد أن هذه المظاهر تفرض على المواطن أدواراً ومسؤوليات اجتماعية جديدة، وتتطلب منه ثقافة علمية وتقنية لم تتيسرا له من قبل. لذلك من الضروري إجراء مراجعة متمعنة للتربية العلمية لتصبح أكثر ملاءمة للأدوار الجديدة للفرد، وأكثر قدرة على تزويده بالثقافة العلمية والتكنولوجية الضروريتين لممارسة هذه الأدوار (التربية والتعليم في الدول العربية [١٣].

أهمية الدراسة

يشهد الأردن وباستمرار حركة تطويرية تربوية هدفها تطوير الواقع التربوي وتحسين نوعيته في مراحل التعليم المختلفة وخاصة المرحلة الأساسية، وذلك لإعداد الطالب المؤهل بالعلم والمسلح بتربية وثقافة علمية تكنولوجية تحقيقاً لأهداف التربية العلمية [١٠]. لكن بعض الدراسات ومنها دراسة العثامنة [١٤]، والحصين [١٥] أظهرت تدنٍ في مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة التعليم العالي، ومن هنا تبدو الحاجة ماسة للكشف عن هذا التدني في مرحلة عمرية مبكرة.

يتضمن المنهاج بمفهومه الواسع الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، وتعتبر الأهداف الأساس الذي يرتكز عليه بناء المناهج أو تطويرها. وترتبط الأهداف

بأسس منها الأساس الاجتماعي الذي ينص على أن التقدم العلمي والتكنولوجي حاجة اجتماعية أساسية ترتبط بالتربية العلمية والتكنولوجية لأبناء المجتمع [١٦]. ويؤكد كل من بوير (Bowyer) [١٧]، وهولبروك (Holbrook) [١٨]، وباركنسون (Parkinson) [١٩] على أهمية الثقافة التكنولوجية وضرورة إعطائها الأولوية في مناهج التعليم الأساسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

- تحديد مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد في الأردن.
- معرفة أثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي للطلبة على مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لديهم.
- معرفة تأثر الطلبة بمصدر الثقافة التكنولوجية سواء كانت مشتقة من المنهاج الدراسي أو كانت ثقافة عامة من خارج المنهاج الدراسي.

وسعت الدراسة إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:

١ - ما مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

٢ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث)؟

٣ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

٤ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مصدرها (مشتقة من المنهاج، ثقافة عامة من خارج المنهاج)؟

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

١- الثقافة التكنولوجية

هي الكفاية المطلوبة من الأفراد للتفكير العقلاني والمنطقي حول العلم وعلاقته بالمشكلات الشخصية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بالإضافة إلى المستجدات التي يحتمل أن يواجهها الفرد في حياته اليومية [٧].

٢- الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية

مقدار ما يكتسبه الطالب من معرفة علمية تكنولوجية في مجال العلوم تتمثل في استعمال المفاهيم والمعارف والمهارات العلمية في التطبيقات العملية وذلك من مجالات مختلفة ذات فائدة مباشرة في حياة الأفراد والمجتمعات مثل الصناعة والزراعة والطب والطاقة والحاسوب وغيرها [١؛ ٦].

٣- طلبة الصف العاشر

هم طلبة السنة الدراسة العاشرة ابتداءً من السنة الدراسية الأولى في النظام التعليمي الأردني المدرسي، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة.

٤- التحصيل

هو معدل الطالب في مادة العلوم (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء)، والتي حصل الطالب عليها في الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠٠٠- ٢٠٠١م).

افتراضات الدراسة

اعتمد الباحثان الافتراضات التالية أثناء القيام بإجراءات الدراسة :

١ - إن الظروف التي تم تطبيق الاختبار فيها متشابهة.

٢ - إن أفراد عينة الدراسة أجابوا على اختبار الثقافة التكنولوجية بموضوعية.

٣ - جميع تعليمات اختبار الثقافة التكنولوجية واضحة ومفهومة من قبل أفراد العينة.

محددات الدراسة

يمكن وضع العديد من العوامل التي تحد من إمكانية تعميم نتائج الدراسة كما يلي :

١ - اقتصار هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي من المرحلة الأساسية.

٢ - البعد المكاني : المدارس الأساسية والثانوية التي تشتمل على الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

٣ - تتحدد نتائج هذه الدراسة بإجراءاتها من مجتمع وعينة، كما تتحدد بمدى صدق وثبات الاختيار الذي أعد لغايات هذه الدراسة والمعالجة الإحصائية له.

الدراسات السابقة

تم استطلاع العديد من مصادر النشر المختلفة تضمنت الدوريات المتخصصة، وقواعد البيانات مثل (ERIC) و (DAI) للأبحاث، وملخصات رسائل الدكتوراه والماجستير على مواقع مراكز البحث عبر الإنترنت، ومن خلال عملية البحث، تبين

للباحثين محدودية في الدراسات المتعلقة بالثقافة التكنولوجية (Technological Literacy) تحديداً، مع وجود عدد من الدراسات المتعلقة بالثقافة التكنولوجية في مجالات مختلفة مثل الحاسوب والطب والبيئة. ويمكن تلخيص ما حصل عليه الباحثان على النحو الآتي:

أولاً: تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية:

قام زوزوفسكي (Zuzovsky) [٢٠] بدراسة هدفت إلى تقدير الثقافة العلمية والتكنولوجية لدى طلبة الصف السادس، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٧٠٠ طالبٍ وطالبة، وتبين أن عدداً قليلاً منهم قد حصل على المستوى الثقافي العلمي التكنولوجي المطلوب. وأجرى بريان (Bryan) [٢١] دراسة لتقييم الثقافة التكنولوجية في المدارس الثانوية من خلال استخدام نموذج للمهارات التكنولوجية والمعلوماتية لمواضيع مختلفة، وذلك بغية تحديد المهارات المطلوبة لتطبيق برنامج تعليمي للثقافة التكنولوجية. بينت النتائج أن استخدام نموذج المهارات قد عمل على زيادة مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة المدارس الثانوية، حيث أبدوا أداءً ناجحاً في بعض المهارات الأساسية خلال فترة زمنية معدلها شهرين. وأجرى الجوابرة [٢٢] دراسة هدفت إلى قياس مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واستخدم لذلك مقياساً للثقافة الحاسوبية تكون من (٤٠) فقرة، وتم تطبيقه على (٤٨٢) طالباً وطالبةً. بينت النتائج تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث.

وقام الخصاونة [٢٣] بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للثقافة الحاسوبية من خلال اختبار تم تطبيقه على (٣٢٠) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج تدنياً في مستوى الثقافة الحاسوبية لدى الطلبة، وتبين عدم وجود فروق في مستوياتهم تعزى لمتغير الجنس. وأجرى حسين [٢٤] دراسة هدفت إلى الوقوف على

مستوى الثقافة البيولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي من خلال اختبار مكون من (٥٨) فقرة تم تطبيقه على (٧٠٢) طالبٍ وطالبةٍ. أشارت النتائج إلى تدنٍ في مستوى الثقافة البيولوجية لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من الجنس ومستوى التحصيل، ولصالح الإناث وذوي التحصيل المرتفع.

أجرت حمام [٢٥] دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الحادي عشر ومعرفتهم بالمبادئ والمفاهيم والقواعد الصحية، واستخدمت لذلك اختباراً تم تطبيقه على (١٢٢٣) طالباً وطالبةً. أشارت النتائج أن ما يقارب ٥٠٪ من العينة كان مستوى ثقافتهن الصحية متوسطاً.

وفي مجال البيئة، أجرى التوبي [٢٦] دراسة لقياس مستوى المعلومات البيئية ومصادرها لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، واستخدم لذلك مقياساً مكوناً من (٩٠) فقرة تم تطبيقه على (٦٤٩) طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج تدنٍ في مستوى معلومات الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص لصالح الفرع العلمي.

ثانياً: تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة التعليم العالي:

أجرى العثامنة [١٤] دراسة هدفت إلى قياس مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. استخدم الباحث اختباراً مكونا من (٤٠) فقرة تم تطبيقه على (٤٢١) طالباً وطالبة من جميع التخصصات في الجامعة. وقد تبين تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص، ولصالح طلبة الطب. وأجرى الحصين [١٥] دراسة هدفت إلى تحديد مستوى فهم الطالبات في كليات البنات في المملكة العربية السعودية للمظاهر الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا من خلال تطبيق اختبار مكون من (٣٦) فقرة على (٢١٩٨) طالبة. أظهرت النتائج تدنٍ في مستوى فهم الطالبات للمظاهر الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا،

بالإضافة إلى وجود أثر لكل من المستوى الدراسي والتخصص ولصالح العلوم الإنسانية. وقام النجار [٢٧] بدراسة لقياس مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك، واستخدم اختباراً طبقه على (٩٧٩) طالباً وطالبةً، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة تخصص الحاسب الإلكتروني مقارنة بباقي التخصصات في الكلية. وأجرى النهاري [٢٨] دراسة هدفت إلى تعرف المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء من خلال تطبيق اختبار ومقياس للاتجاهات نحو البيئة على (١٥٣) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج تدنٍ في مستوى معرفة المفاهيم البيئية لدى الطلبة.

ثالثاً: التأكيد على أهمية الثقافة التكنولوجية وضرورة إعطائها الأولوية كعنصر ضروري في التعليم الأساسي، ووضع إستراتيجيات هادفة إلى زيادة معرفة الطلبة ومهاراتهم في استخدام التكنولوجيا [٢٩] هدفت الدراسة إلى تحسين مستويات المعرفة والمهارة لدى الطلبة من خلال استخدام التكنولوجيا. بينت الدراسة أن استخدام التكنولوجيا دون توفر ثقافة حاسوبية مسبقة يؤدي إلى ثقافة تكنولوجية متدنية لدى الطلبة.

رابعاً: السعي لاستخدام نماذج وأساليب تعليمية في مواضيع مختلفة للعمل على زيادة مستوى الثقافة التكنولوجية عند الطلبة. قام المساعيد [٣٠] بدراسة استخدم فيها نموذجاً تعليمياً لمنحى "العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)" لإكساب طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ثقافة علمية تكنولوجية، واستخدم لذلك اختباراً تضمن المناحي الأربعة في النموذج التعليمي (STSE). أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في المعرفة بطبيعة العلم والتكنولوجيا، وتقدير العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا،

ومهارات اتخاذ قرارات اجتماعية وبيئية ذات أساس علمي وتكنولوجي، و لصالح المجموعة التجريبية.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية لمديرية تربية لواء بني كنانة في محافظة إربد في الأردن في الفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٠٠/٢٠٠١م). بلغ عدد الطلبة (١٨٧٣) طالباً وطالبة، وكان عدد الذكور (٩١١) طالباً وعدد الإناث (٩٦٢) طالبة. ويلغ عدد المدارس (٤٠) مدرسة، منها (١٩) مدرسة للذكور و(٢١) مدرسة للإناث.

أما بخصوص عينة الدراسة، فقد تكونت من (٤١٥) طالباً وطالبة، وشكلت العينة (٢٢.٢٪) من أفراد المجتمع. بلغ عدد الذكور (١٩١) طالباً، وعدد الإناث (٢٢٤) طالبة. تم اختيار أفراد العينة وفقاً للطريقة الطبقية العنقودية العشوائية، وكانت وحدة الاختبار هي الشعبة الصفية أو ما يسمى الفصل الدراسي. وتم اختيار سبع مدارس من مدارس الذكور وثمان مدارس من مدارس الإناث بطريقة السحب العشوائي. ويبين الجدول رقم ١ توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب المدارس والجنس.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة على المدارس والجنس.

الجنس	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة			
	المدارس	الطلبة	المدارس		الطلبة	
	العدد	العدد	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	١٩	٩١١	٧	٣٦.٨٪	١٩١	٢٠.٩٪
إناث	٢١	٩٦٢	٨	٣٨.١٪	٢٢٤	٢٣.٣٪
المجموع	٤٠	١٨٧٣	١٥	٣٧.٥٪	٤١٥	٢٢.٢٪

إجراءات الدراسة

أولاً: أداة الدراسة

أعد الباحثان أداة الدراسة وتكونت من جزأين. تضمن الجزء الأول بيانات شملت اسم الطالب، مدرسته، جنسه، وعلامته في مبحث العلوم في الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠٠٠/٢٠٠١م). أما الجزء الثاني، فقد تضمن اختباراً تم تطويره لقياس مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. تكوّن الاختبار من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وشمل المجالات التالية: تكنولوجيا المعلوماتية ولها ثمان فقرات، التكنولوجيا الطبية والهندسية الوراثية ولها (١١) فقرة، البيئة والتلوث البيئي ولها عشر فقرات، وأخيراً تكنولوجيا الطاقة والصناعة ولها (١١) فقرة، راجع ملحق رقم (١).

ثانياً: صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الاختبار، فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وعدد من المشرفين التربويين، وطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، وعدد من مدرسي مبحث العلوم للصف العاشر الأساسي. وفي ضوء آراء ملاحظات واقتراحات المحكمين، فقد ظهر الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة منها (١٦) فقرة مشتقة من المنهاج الدراسي و(٢٤) فقرة تعكس ثقافة تكنولوجية عامة من خارج المنهاج. والجدول رقم ٢ يبين توزيع الفقرات على المجالات الأربعة ومصادرها.

ثالثاً: ثبات الأداة

أما بخصوص ثبات الاختبار، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكوّنة من (٥٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي من خارج أفراد عينة الدراسة. واستغرق

تطبيق الاختبار حصة دراسية كاملة مدتها (٤٥) دقيقة. تم حساب معاملات الثبات من خلال معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) (Kuder-Richardson- 20). بلغ معامل الثبات للاختبار الكلي (٠.٨٨). وكانت للمجالات على النحو التالي: تكنولوجيا المعلوماتية (٠.٨٩)، التكنولوجيا الطبية والهندسية الوراثية (٠.٨٦)، البيئة والتلوث البيئي (٠.٨٧) وتكنولوجيا الطاقة والصناعة (٠.٨٨).

جدول رقم ٢. توزيع فقرات الاختبار على المجالات الأربعة وفقاً لمصدرها.

مصدر فقرات الاختبار	تكنولوجيا المعلوماتية		التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية		البنية والتلوث البيئي		تكنولوجيا الطاقة والصناعة		الاختبار الكلي	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
مشتقة من المنهاج	٢	٪٢٥	٥	٪٤٥.٥	٤	٪٤٠	٥	٪٤٥.٥	١٦	٪٤٠
أرقام الفقرات المشتقة من المنهاج	١،٥		١٠،١٢،١٥،١ ٦،١٧		٢١،٢٢،٢٨ ٢٩،		٣١،٣٢،٣٥،٣ ٦،٣٨			
ثقافة عامة من خارج المنهاج	٦	٪٧٥	٦	٪٥٤.٥	٦	٪٦٠	٦	٪٥٤.٥	٢٤	٪٦٠
أرقام الفقرات المشتقة من خارج المنهاج	،٢،٣،٤ ٦،٧،٨		٩،١١٠،١٣،١ ٤،١٨،١٩		٢٠،٢٣،٢، ٢٥،٢٦،٢٧		٣٠،٣٣،٣٤،٣ ٧،٣٩،٤٠			
المجموع	٨	٪٢٠	١١	٪٢٧.٥	١٠	٪٢٥	١١	٪٢٧.٥	٤٠	٪١٠٠

رابعاً: العلامة المحك

تم اعتبار العلامة المحك للأداة على اختبار الثقافة التكنولوجية نصف العلامة الكلية للاختبار (٢٠) علامة، حيث اعتبرت هذه العلامة الحد الأدنى المقبول لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار الثقافة التكنولوجية.

خامساً: مستويات التحصيل

صنفت علامات الطلبة المدرسية في مبحث العلوم في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠٠/٢٠٠١م) إلى ثلاثة مستويات هي:

١- مستوى التحصيل المرتفع: وشمل علامات الطلبة التي كانت أعلى من (٨٠٪)، وبلغ عددهم (١٦٤) طالباً وطالبة، وبنسبة مئوية قدرها (٣٩,٥٪).

٢- مستوى التحصيل المتوسط: وشمل علامات الطلبة التي تراوحت بين (٦٠٪-٨٠)، وبلغ عددهم (١٤٣) طالباً وطالبة، وبنسبة مئوية قدرها (٣٤,٥٪).

٣ - مستوى التحصيل المنخفض: وشمل علامات الطلبة التي تقل عن (٦٠٪)، وبلغ عددهم (١٠٨) طالباً وطالبة، وبنسبة مئوية قدرها (٢٦٪).

نتائج الدراسة

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار "ت" (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار نيومن - كولز (Newman - Keuls). وفقاً لأسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول "ما مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟" فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

جدول رقم (٣) . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء الطلاب على أداة الدراسة

مصدر فقرات الأداة	تكنولوجيا المعلوماتية			التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية			البيئة والتلوث البيئي			تكنولوجيا الطاقة والصناعة			الأداء الكلي على الفقرات		
	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية
مشتقة من المنهاج	١,٧١	٠,٤٦	٨٥,٥٪	٤,١٢	١,٢٩	٨٢,٤٪	٣,٣٠	١,٠٤	٨٢,٥٪	٣,٦١	١,٦٢	٧٢,٢٪	١٢,٧٤	٣,٤٩	٧٩,٦٪
عدد الفقرات		٢			٥			٤			٥			١٦	
ثقافة عامة من خارج المنهاج	٤,٣٣	١,٦٨	٧٢,٢٪	٤,٦٩	١,٤٧	٧٨,٢٪	٤,٥٥	١,٦٢	٧٥٨٪	٤,٣٠	١,٦٩	٧١,٧٪	١٧,٨٦	٥,٤٥	٧٤,٤٪
عدد الفقرات		٦			٦			٦			٦			٢٤	
جميع فقرات المجال	٦,٠٤	١,٩٧	٧٥,٥٪	٨,٨١	٢,٤٩	٨٠,١٪	٧,٨٥	٢,٤٣	٧٨٥٪	٧,٩٥	٣,١٤	٧٢,٣٪	٣٠,٦٠	٨,٦٣	٧٦,٥٪
عدد الفقرات الكلي		٨			١١			١٠			١١			٤٠	

والنسب المئوية لأداء الطلبة على فقرات الاختبار الكلي ومجالاته الأربعة وذلك وفقاً لمصدر فقرات الاختبار، ويبين الجدول رقم ٣ هذه النتائج. يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء الطلاب في المجالات الأربعة كانت (٦.٠٤، ١.٩٧، ٧٥.٥٪) في مجال تكنولوجيا المعلوماتية (٨.٨١، ٢.٤٩، ٨٠.١٪) في مجال التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، (٧.٨٥، ٢.٤٣، ٧٨.٥٪) في مجال البيئة والتلوث البيئي، (٧.٩٥، ٣.١٤، ٧٢.٣٪) في مجال تكنولوجيا الطاقة والصناعة، وأما الأداء على فقرات الاختبار الكلي فكان المتوسط الحسابي (٣٠.٦٠)، والانحراف المعياري (٨.٦٣)، والنسبة المئوية (٧٦.٥٪). وتشير نتائج السؤال الأول أن أداء الطلبة في جميع مجالات الاختبار كانت أعلى من نسبة النجاح المقبولة (٥٠٪) في اختبار مستوى الثقافة التكنولوجية سواء في الفقرات المشتقة من المنهاج المدرسي أو فقرات الثقافة العامة من خارج المنهاج.

السؤال الثاني

وللإجابة على السؤال الثاني "هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟" فقد تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة الذكور والإناث في جميع المجالات ووفقاً لمصدر فقرات الاختبار، وكذلك للفرق بين متوسطي أداء الطلبة الذكور والإناث على الأداة الكلية. ويبين الجدول رقم ٤ هذه النتائج.

جـــدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات علامات الطلاب والطالبات على الاختبار ومجالاته وحسب مصادرها.

مصدر فقرات الأداة	المجال	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالتها الإحصائية
	تكنولوجيا	ذكر	١٩١	١.٦٨	٠.٤٨	١.٢٤	٠.٢٢
	المعلوماتية	أنثى	٢٢٤	١.٧٤	٠.٤٤		
	التكنولوجيا الطبية	ذكر	١٩١	٣.٩٣	١.٤٦	٢.٨٦	◆٠.٠٠٥
	والهندسة الوراثية	أنثى	٢٢٤	٤.٢٩	١.١٠		
مشتقـــة	البيئة والتلوث	ذكر	١٩١	٣.١٧	١.١٨	٢.٤٠	◆٠.٠١٧
من المنهاج	البيئي	أنثى	٢٢٤	٣.٤١	٠.٨٨		
	تكنولوجيا الطاقة	ذكر	١٩١	٣.٣٩	١.٧٠	٢.٥٧	◆٠.٠١١
	والصناعة	أنثى	٢٢٤	٣.٧٩	١.٥٣		
	الأداء الكلي على	ذكر	١٩١	١٢.١٦	٣.٨١	٣.١٤	◆٠.٠٠٢
	الفقـرات المشـتقة	أنثى	٢٢٤	١٣.٢٣	٣.١١		
	من المنهاج						
	تكنولوجيا	ذكر	١٩١	٤.١٦	١.٧٠	١.٨٣	◆٠.٠٦٨
	المعلوماتية	أنثى	٢٢٤	٤.٤٦	١.٦٥		
	التكنولوجيا الطبية	ذكر	١٩١	٤.٣٩	١.٦٢	٣.٩٤	◆٠.٠٠٠
ثقافة عامـة	والهندسة الوراثية	أنثى	٢٢٤	٤.٩٥	١.٢٧		
من خارج	البيئة والتلوث	ذكر	١٩١	٤.٢٧	١.٧٨	٣.٣٢	◆٠.٠٠١
المنهاج	البيئي	أنثى	٢٢٤	٤.٧٩	١.٤٤		
	تكنولوجيا الطاقة	ذكر	١٩١	٤.٠٢	١.٧٨	٣.٠٩	◆٠.٠٠٢
	والصناعة	أنثى	٢٢٤	٤.٥٣	١.٥٨		
	الأداء الكلي على	ذكر	١٩١	١٦.٨٤	٥.٦٠	٣.٥٨	◆٠.٠٠٠
	الفقرات من خارج	أنثى	٢٢٤	١٨.٧٣	٥.١٨		
	المنهاج						

تابع جدول رقم ٤ .

مصدر فقرات الأداة	المجال	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالتها الإحصائية
الأداة الكلية	الأداء على	ذكر	١٩١	٢٩.٠٠	٩.٠٧	٣.٥٣	٠.٠٠٠✧
	الاختبار الكلي	أنثى	٢٢٤	٣١.٩٦	٨.٠٠		

✧ ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥).

يلاحظ من الجدول ٤ أن قيم "ت" لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على الفقرات المشتقة من المنهاج المدرسي حسب متغير الجنس كانت (١.٢٤ ، ٢.٨٦ ، ٢.٤٠ ، ٢.٥٧ ، ٣.١٤) وفقاً لمجالات تكنولوجيا المعلوماتية، والتكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، والبيئة والتلوث البيئي، وتكنولوجيا الطاقة والصناعة، والأداة الكلية للفقرات المشتقة من المنهاج، وعلى التتابع. وهي جميعها باستثناء القيمة (١.٢٤) المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α ≤ ٠.٠٥) ولصالح الإناث وهذا يعني أن مستوى أداء الطالبات كان أعلى من مستوى أداء الطلبة الذكور على الفقرات المشتقة من المنهاج المدرسي.

ويظهر الجدول٤ أن قيم "ت" لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على فقرات الثقافة العامة حسب متغير الجنس كانت (١.٨٣ ، ٣.٩٤ ، ٣.٣٢ ، ٣.٠٩ ، ٣.٥٨) وفقاً لمجالات تكنولوجيا المعلوماتية، والتكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، والبيئة والتلوث البيئي، وتكنولوجيا الطاقة والصناعة، والأداة الكلية للفقرات المشتقة من الثقافة العامة من خارج المنهاج المدرسي، وعلى التتابع. وجميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α ≤ ٠.٠٥)، ولصالح الإناث. وهذا يدل أن مستوى أداء الطالبات كان أعلى من مستوى أداء الطلبة الذكور على فقرات الثقافة العامة.

السؤال الثالث

فيما يخص السؤال الثالث "هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؟" فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة وفقاً لمستويات التحصيل ومصادر الفقرات، كما يبينها الجدول رقم ٥. يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب على الفقرات المشتقة من المنهاج وفقاً لمستويات التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) كانت كما يلي: (١,٩٤ ، ١,٥٧ ، ١,٥٥) في مجال تكنولوجيا المعلوماتية، (٤,٥١ ، ٤,٠٧ ، ٣,٥٩) في التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، (٣,٦٢، ٣,٢٢، ٢,٩٢) في تكنولوجيا البيئة، (٤,٤٥ ، ٣,٢٧، ٢,٧٨) في تكنولوجيا الطاقة والصناعة (١٤,٥٢ ، ١٢,١٣ ، ١٠,٨٣) في الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج.

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مستويات التحصيل الثلاثة على الاختبار ومجالاته وحسب مصادرها.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مرتفع		متوسط		منخفض	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تكنولوجيا المعلوماتية	١,٩٤	٠,٢٤	١,٥٧	٠,٥١	١,٥٥	٠,٥٠
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٤,٥١	١,٢٩	٤,٠٧	١,١٦	٣,٥٩	١,٢٦
مشتقة من	البيئة والتلوث البيئي	٣,٦٢	١,٠٢	٣,٢٢	٠,٩٩	٢,٩٢	٠,٩٩
المنهاج	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	٤,٤٥	١,٣٧	٣,٢٧	١,٥٩	٢,٧٨	١,٤٢

تابع جدول رقم ٥.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مرتفع		متوسط		منخفض	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج	١٤.٥٢	٣.٥٩	١٢.١٣	٣.٠٧	١٠.٨٣	٢.٤١
ثقافة عامة من خارج المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	٥.٥٨	١.١٤	٣.٧٥	١.٦٣	٣.١٩	١.١٢
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٥.٤٣	١.٥٠	٤.٣٩	١.٢٦	٣.٩٦	١.١٢
	البيئة والتلوث البيئي	٥.٤١	١.٥٤	٤.٢٥	١.٤٤	٣.٦٤	١.٣١
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	٥.٣٤	١.٥٨	٣.٩٢	١.٥٣	٣.٢١	١.٠٩
	الأداء الكلي للفقرات من خارج المنهاج	٢١.٧٦	٥.٠٥	١٦.٣١	٤.٦٢	١٤	٢.٥١
الأداة الكلية	الأداء الكلي على الاختبار الكلي	٣٦.٢٧	٨.٥٥	٢٨.٤٤	٧.٣١	٢٤.٨٣	٤.٠٦

وتشير البيانات جميعها إلى أن متوسطات علامات الطلبة في جميع المجالات تزداد بزيادة مستوى التحصيل الدراسي في مبحث العلوم. وينـدرج الأمر نفسه على الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (ثقافة عامة)، حيث كانت المتوسطات الحسابية (٥.٥٨ ، ٣.٧٥، ٣.١٩) في تكنولوجيا المعلوماتية، (٥.٤٣ ، ٤.٣٩ ، ٣.٩٦) في التكنولوجيا الطبية (٥.٤١ ، ٤.٢٥ ، ٣.٦٤) في تكنولوجيا البيئة، (٥.٣٤ ، ٣.٩٢ ، ٣.٢١) في تكنولوجيا الطاقة والصناعة، (٢١.٧٦ ، ١٦.٣١ ، ١٤.٠٠) في الأداء الكلي على فقرات الثقافة العامة.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروقات بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب وفقاً لمستويات تحصيلهم في مبحث العلوم ذات دلالة إحصائية أم لا ، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمقارنة أداء الطلبة وفقاً لمستويات التحصيل في المجالات الأربعة ، وذلك لكل من الفقرات المشتقة من المنهاج ، وفقرات الثقافة العامة ، والجدول رقم ٦ يبين هذه النتائج. بلغت قيم "ف" (٣٩.٨٩، ١٨.١٨ ، ١٦.٥٤ ، ٤٨.٦٩ ، ٤٨.٨٦) على التوالي في مجالات تكنولوجيا المعلوماتية ، التكنولوجيا الطبية ، تكنولوجيا البيئة ، تكنولوجيا الطاقة والصناعة ، والأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج.

وبخصوص الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (ثقافة عامة) فقد بلغت قيم "ف" (١٢٧.٧١ ، ٤٥.٥٤ ، ٥٣.٢٦ ، ٧٧.١١ ، ١١٦.٥٣) على التتابع نفسه في المجالات الأربعة والأداء الكلي على فقرات الثقافة العامة. وتشير النتائج أن جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥)، وهذا يعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلاب في المجالات السابقة يمكن أن تعزى لمستوى التحصيل الدراسي في مبحث العلوم.

واستكمالاً للإجابة على السؤال الثالث ، تم استخدام اختبار نيومان- كولز (Newman-Keuls) للمقارنات البعدية ، ويبين الجدول رقم ٧ هذه النتائج. ويظهر من الجدول بخصوص الفقرات المشتقة من المنهاج ، أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) كانت كما يلي :

- أولاً : في جميع المجالات ، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المرتفع في مبحث العلوم على فقرات الثقافة التكنولوجية أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط ، وكذلك في مستوى التحصيل المنخفض.
- ثانياً : في جميع المجالات ما عدا تكنولوجيا المعلوماتية ، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط في مبحث العلوم أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المنخفض.

وأما بخصوص الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (ثقافة عامة)، فكانت النتائج مماثلة إلى حد كبير مع سابقتها وعلى النحو الآتي:

- أولاً: في جميع المجالات، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المرتفع في مبحث العلوم على فقرات الثقافة التكنولوجية أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط، وكذلك في مستوى التحصيل المنخفض.

- ثانياً: في جميع المجالات، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط في مبحث العلوم على فقرات الثقافة التكنولوجية أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المنخفض.

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين الأحادي على فقرات الاختبار حسب مصادرها وفقاً لمستويات التحصيل في العلوم.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالتها الإحصائية
	تكنولوجيا	بين المجموعات	١٤,١٦	٢	٧,٠٨	٣٩,٨٩	٠,٠٠٠❖
	المعلوماتية	داخل المجموعات	٧٣,١٤	٤١٢	٠,١٨		
مشتقة من		الكلي	٨٧,٣٠	٤١٤			
المنهاج	التكنولوجيا	بين المجموعات	٥٥,٦٣	٢	٢٧,٨١	١٨,١٨	٠,٠٠٠❖
	الطبية والهندسة	داخل المجموعات	٦٣٠,٣٥	٤١٢	١,٥٣		
	الوراثية	الكلي	٦٨٥,٩٨	٤١٤			
	البيئة والتلوث	بين المجموعات	٣٣,٠٦	٢	١٦,٥٣	١٦,٥٤	٠,٠٠٠❖
	البيئي	داخل المجموعات	٤١١,٨٩	٤١٢	١		

تبع جدول رقم ٦.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالتها الإحصائية
		الكلي	٤٤٤.٩٥	٤١٤			
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	بين المجموعات	٢٠٧٨٠	٢	١٠٣.٩٠	٤٨.٦٩	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٨٧٩.١٨	٤١٢	٢.١٣		
		الكلي	١٠٨٦٩٨	٤١٤			
	الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج	بين المجموعات	٩٦٣.٩٥	٢	٤٨١.٩٨	٤٨.٨٦	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٤٠٦٤.٤٢	٤١٢	٩.٨٧		
		الكلي	٥٠٢٨٣٧	٤١٤			
ثقافة عامة من خارج المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	بين المجموعات	٤٤٥٨٨	٢	٢٢٢.٩٤	١٢٧.٧١	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٧١٩.٢٠	٤١٢	١.٧٥		
		الكلي	١١٦٥.٠٨	٤١٤			
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	بين المجموعات	١٦٠.٩٤	٢	٨٠.٤٧	٤٥.٥٤	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٧٢٧.٩٦	٤١٢	١.٧٧		
		الكلي	٨٨٨٩٠	٤١٤			
	البيئة والتلوث البيئي	بين المجموعات	٢٢٣.٢٦	٢	١١١.٦٣	٥٣.٢٦	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٨٦٣.٤٨	٤١٢	٢.١٠		
		الكلي	١٠٨٦.٧٤	٤١٤			
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	بين المجموعات	٣٢٣.٧٣	٢	١٦١.٨٧	٧٧.١١	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٨٦٤٨١	٤١٢	٢.١٠		
		الكلي	١١٨٨٥٤	٤١٤			
	الأداء الكلي على الفقرات من خارج المنهاج	بين المجموعات	٤٤٤٣.١٩	٢	٢٢٢١.٥٩	١١٦.٥٣	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٧٨٥٤.٧١	٤١٢	١٩.٠٦		
		الكلي	١٢٢٩٧٨٩	٤١٤			
الأداة الكلية	الأداء على الاختبار الكلي	بين المجموعات	٩٥٣٨٩٠	٢	٤٧٦٩.٤٥	٩٢.٤٢	٠.٠٠٠❖
		داخل المجموعات	٢١٢٦٢.٩٠	٤١٢	٥١.٦١		
		الكلي	٣٠٨٠١٨٠	٤١٤			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

جـــدول رقم ٧. نتائج اختبار نيومن كولز لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات أداء مجموعات تحصيل الطلبة الثلاثة على فقرات الاختبار حسب مصادرها

مصدر فقرات الاختبار	المجال	المتوسط الحسابي	المتغير	منخفض	متوسط	مرتفع
مشتقة من المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	١،٥٥	منخفض			
		١،٥٧	متوسط			
		١،٩٤	مرتفع	❖	❖	
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٣،٥٩	منخفض			
		٤،٠٧	متوسط	❖		
		٤،٥١	مرتفع	❖	❖	
	البيئة والتلوث البيئي	٢،٩٢	منخفض			
		٣،٢٢	متوسط	❖		
		٣،٦٢	مرتفع	❖	❖	
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	٢،٧٨	منخفض			
		٣،٢٧	متوسط	❖		
		٤،٤٥	مرتفع	❖	❖	
	الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج	١٠،٨٣	منخفض			
		١٢،١٣	متوسط	❖		
		١٤،٥٢	مرتفع	❖	❖	
ثقافة عامة من خارج المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	٣،١٩	منخفض			
		٣،٧٥	متوسط	❖		
		٥،٥٨	مرتفع	❖	❖	
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٣،٩٦	منخفض			
		٤،٣٨	متوسط	❖		
		٥،٤٣	مرتفع	❖	❖	
	البيئة والتلوث البيئي	٣،٦٤	منخفض			
		٤،٢٥	متوسط	❖		

تابع جدول رقم ٧.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	المتوسط الحسابي	المتغير	منخفض	متوسط	مرتفع
		٥,٤١	مرتفع	❖	❖	
	تكنولوجيا الطاقة	٣,٢١	منخفض			
	والصناعة	٣,٩٢	متوسط	❖		
		٥,٣٤	مرتفع	❖	❖	
	الأداء الكلي على الفقرات	١٤,٠٠	منخفض			
	من خارج المنهاج	١٦,٣١	متوسط	❖		
		٢١,٧٦	مرتفع	❖	❖	
الأداة الكلية	الأداء على الاختبار	٢٤,٨٣	منخفض			
	الكلي	٢٨,٤٤	متوسط	❖		
		٣٦,٢٧	مرتفع	❖	❖	

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

السؤال الرابع

للإجابة على السؤال الرابع: "هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مصدرها (مشتقة من المنهاج،

جدول رقم ٨ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات أداء الطلبة على فقرات الاختبار حسب مصدرها (مشتقة من المنهاج، ثقافة عامة من خارج المنهاج)

مصدر فقرات الأداة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالتها الإحصائية
مشتقة من المنهاج.	٤١٥	٠,٨٠	٠,٢٠	١١,٢٧	٠,٠٠٠❖
ثقافة عامة من خارج المنهاج.	٤١٥	٠,٧٤	٠,٢٣		

❖ ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

ثقافة عامة)؟" فقد تم استخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطي أداء الطلبة على فقرات الثقافة التكنولوجية وفقاً لمصدرها. والجدول رقم ٨ يبين هذه النتائج.

يلاحظ من الجدول ٨ أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على فقرات الاختبار وفقاً لمصدرها (مشتقة من المنهاج، ثقافة عامة) كانت (٠,٨٠ ، ٠,٧٤) على التوالي، وبانحرافات معيارية (٠,٢٠ ، ٠,٢٣) وبالترتيب نفسه. وكانت قيمة "ت" (١١,٢٧)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥). وهذا يعني أن آراء الطلبة على فقرات الثقافة التكنولوجية المشتقة من المنهاج أعلى من أداء الطلبة على فقرات الثقافة التكنولوجية العامة (من خارج المنهاج).

مناقشة النتائج والمقترحات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كانت النسبة المئوية لأداء الطلبة على اختبار الثقافة التكنولوجية (٧٦,٥٪) وهذه النسبة أعلى من نسبة النجاح المقبولة (٥٠٪)، وتشير هذه النسبة إلى أن مستوى الثقافة التكنولوجية عند طلبة الصف العاشر الأساسي جيد. وهذه النتيجة جاءت مغايرة لما ورد في مجمل الدراسات السابقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين: يتمثل الجانب الأول بمناهج العلوم التي تشهد تطوراً مستمراً ومسايراً للتقدّم العلمي والتكنولوجي، حيث احتلت فقرات الثقافة التكنولوجية المشتقة من المنهاج ما نسبته (٤٠٪)، وكانت نسبة أداء الطلبة عليها (٧٩,٦٪)، وقد يكون هذا مؤشراً على أن محتوى مناهج العلوم من المعلومات والمعارف العلمية، والثقافة التكنولوجية قد تم تغطيتها بشكل جيد. أما الجانب الثاني فيتعلق بالسياسة التربوية، حيث يتأهل الطلبة في نهاية المرحلة الأساسية لدخول فروع التعليم المختلفة (علمي، أدبي، مهني بفروعه المختلفة... الخ). على أسس تنافسية وفقاً لمعدلات التحصيل المدرسي، وهذا يدعو الطلاب لبذل جهد واهتمام متزايد

للإسهام في النشاطات المصاحبة للمنهاج للحصول على معدلات مرتفعة وخصوصاً في مبحث العلوم. وتشكّل الفقرات المشتقة من خارج المنهاج ما نسبته (٦٠٪) من فقرات الاختبار، وكانت نسبة أداء الطلبة عليها (٧٤.٤٪)، وهي قريبة من النسبة الإجمالية (٧٦.٥٪).

وفيما يتعلق بأداء الطلبة على المجالات الأربعة المكونة لاختبار الثقافة التكنولوجية، فقد احتلت التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية المرتبة الأولى (٨٠.١٪) وجاءت تكنولوجيا البيئة في المرتبة الثانية (٧٨.٥٪)، وجاءت تكنولوجيا المعلوماتية (٧٥.٥٪) في المرتبة الثالثة، وأخيراً، تكنولوجيا الطاقة والصناعة في المرتبة الأخيرة (٧٢.٣٪). ويمكن تفسير ذلك أن وسائل الإعلام المختلفة، تسهم في عملية التوعية والتثقيف الصحي والبيئي. إضافة إلى ذلك فإن منهاج مبحث البيولوجيا له صلة وثيقة بمجال التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية. أما بخصوص تكنولوجيا المعلوماتية، فقد يعزى ذلك إلى قلة إمكانات المدارس والطلاب في توفير أجهزة الحواسيب، وخطوط الإنترنت في لواء بني كنانة بصورة كافية وللجميع.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة الذكور (٢٩.٠٠) وللإناث (٣١.٩٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين. الجانب الأول، له صلة بعامل الوقت الذي يقضيه كل من الذكور والإناث في المنزل، حيث تقضي الإناث معظم أوقاتهن داخل المنزل، مما يدفعهن إلى القراءة والمطالعة ومشاهدة البرامج الثقافية أكثر من الذكور. والجانب الثاني له صلة باهتمامات الذكور في هذه المرحلة العمرية، حيث تصبح اهتمامات الذكور بالأنشطة البدنية كالرياضة أكثر منها في الأنشطة الثقافية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت النتائج بصورة إجمالية أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع على الاختبار الكلي كان (٣٦.٢٧). ولذوي التحصيل المتوسط (٢٨.٤٤) ولذوي التحصيل المنخفض (٢٤.٨٣). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الجدية والاهتمام التي يبديها الطلبة ذوو التحصيل المرتفع والمتوسط أكثر من تلك التي يبديها الطلبة ذوو التحصيل المنخفض. وهناك سبب آخر، هو أن جزءاً من هذه العناصر الثقافية مشتق من المنهاج المدرسي. وأخيراً، قد يعزى ذلك إلى أن اهتمامات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط بالثقافة العامة، أكثر من اهتمامات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

كان المتوسط الحسابي لآراء الطلبة على الفقرات المشتقة من المنهاج (٠.٨٠) بينما كان على الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (٠.٧٤). تبدو هذه النتيجة منطقية، وهي أن اهتمام الطلبة بالمبحث المقرر أكثر من اهتماماتهم بالثقافة العامة بالرغم من اهتمام وإسهام وسائل الإعلام المختلفة بعناصر الثقافة العامة، وذلك بدافع زيادة التحصيل المدرسي الذي يعتبر الهم الأول عند الطلبة في هذه المرحلة العمرية من التعليم الأساسي.

خامساً: المقترحات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحثان ما يلي:

١ - إجراء مزيد من الدراسات لتشمل عينات تمثل جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن.

٢ - إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في متغيرات أخرى تتعلق بالأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

٣ - إجراء دراسات أخرى مماثلة على صفوف أخرى غير الصف العاشر الأساسي.

٤ - زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم ممثلة بواضعي المناهج والمعلمين بالجوانب المعرفية للثقافة التكنولوجية وخصوصاً التطبيقية منها.

٥ - أن تعمل المدارس من خلال الأنشطة المدرسية على زيادة الاهتمام والوعي بالثقافة التكنولوجية بطريقة تلبي احتياجات الطلبة الذكور والإناث على حد سواء.

المراجــــع

[١] كاظم، أحمد ؛زكي، سعد. *تدريس العلوم*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٧م.

[٢] بوجودة، صوما ،الأيوبي، زلفا. *الاتجاهات الجديدة والإستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم*. الرياض: مكتب التربية العربي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، وثيقة مرجعية، ١٩٩٨م.

[٣] بكر، حافظ. قياس مستوى التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.

[٤] رواشدة، إبراهيم. "ملامح تطورية في مناهج علوم العاشر في الأردن حسب تقدير الطلبة." *البصائر*، ٢ (١)، (١٩٩٨)، ص١٤١-١٧٣.

[5] Fleming, R. " Literacy To a Technological Age." *Science Education*, 71(2), (1989,)163-186.

[٦] فضيل، عبد القادر. *تجارب واتجاهات الدول العربية في إدخال العمل اليدوي والتربية التكنولوجية في مرحلة التعليم الأساسي*. المنظمة العربية للثقافة والعلوم. إدارة التربية/ قسم البحوث والتدريب، ١٩٩٣م.

[V] Hurd, P. "Scientific Literacy: New Mind for Changing World". *Science Education*, 82 (3),(1998) 407-416.

[A] Kohl-Kay.(2000). Technological Literacy. Internet Document: www.edserv.sasknet.sk.ca/docs/policy/cds.

[9] George, Bugliarello.. "Reflections on Technological Literacy". *Bulletin of Science Technology and Society*. 20(2),(2000) 83-89. (EBSCO online Citations).

[١٠] زيتون، عايش. *أساليب تدريس العلوم*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م.

[١١] خوري، أنطوان." التعليم العلمي والتكنولوجي والتنمية الوطنية". *التربية الجديدة*، ع (٢٦)، (١٩٨٢م) ص١٤٠ -١٦٠.

[١٢] دماطي، خالد. "تكنولوجيا المعلومات." *جريدة الرأي* ،(٢٠٠٠، ٤ أيلول) ص١٧.

[١٣] التربية والتعليم في الدول العربية. *مؤتمر بعنوان تجديد التربية وتحقيق ديمقراطية التعليم في الدول العربية*. – الأردن: التربية الجديدة، (٤٠) + (٤١)، (١٩٨٧)، ص٥٥ -٦٥.

[١٤] العثامنة، فيصل. "قياس مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية". *رسالة ماجستير غير منشورة*، ، إربد : جامعة اليرموك، (١٩٩٠م).

[١٥] الحصين، عبد الله. "مستوى فهم طالبات كلية البنات بالمملكة العربية السعودية للمظاهر الاجتماعية للعلم والتقنية. *"مجلة مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر، ع (٦)، (١٩٩٤م) ص٥٧-٩٠.

[١٦] المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم. *منهاج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي*، الأردن، ١٩٩١م.

[١٧] Bowyer, J. *Scientific and Technological Literacy: Education for Change*. Special Study for the World Conference On Education For All. (ERIC reproduction service ED 344758),(1990).

[١٨] Holbrook, J. and Rannikmae, M. *Creating Exemplary Teaching Materials to Enhance Scientific and Technological Literacy*. Science Education International, 7(4), 3-7 (ERIC reproduction Service EJ 538329),1996.

[١٩] Parkinson, E. Science, Technology And The National Curriculum Opportunities For England And Walese: Lost Opportunities For Scientific And Technological Literacy. "*Science Education International*, 10(1), (1999). 11-16(ERIC reproduction Service E J 588560).

[٢٠] Zuzovsky, Ruth. "Assessing Scientific and Technological Literacy Among Sixth Graders in *Israel. Studies in Educational Evaluation*, 23(3), (1997). 231-561 (ERIC reproduction Service EJ 553125).

[٢١] Bryan, Joyce Bethea. "Technological Literacy Assessment in Secondary Schools Through Portfolio Development." *Dissertation Abstracts International*, 59, (1999). 2455-A.

[٢٢] الجوابرة، زياد. " تطوير مقياسين أحدهما للثقافة الحاسوبية والثاني لاتجاهات طلبة الصف العاشر نحو تعلم الحاسوب." *رسالة ماجستير غير منشورة*، ، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٩٨م.

[٢٣] الخصاونة، منيب. الثقافة الحاسوبية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس مديرية تربية اربد الثانية ومدى انعكاسها على اتجاهاتهم نحو الحاسوب. "*رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٩٨م.

[٢٤] حسين، مراد "مستوى الثقافة البيولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن". *رسالة ماجستير غير منشورة*، اربد جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

[٢٥] حمام، فريال. "مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية

في منطقة عمان". *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد : جامعة اليرموك، ١٩٩٦م.

[٢٦] التوبي، عبد الله. المعلومات البيئية ومصادرها لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

[٢٧] النجار، نبيل. (١٩٨٩). "تطوير وصدق مقياس لقياس الثقافة الحاسوبية عند طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك". *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد: جامعة اليرموك .

[٢٨] النهاري، عبد الباقي. (١٩٩٧). المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء ومصادر اكتسابهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

[٢٩] amsey, Steven A. ; Vedder – Charles V. *Improving Student Drafting Knowledge and Skills Through The Use of Technology.* Masters Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight (ERIC reproduction Service ED 433462)(1999).

[٣٠] المساعيد، تركي. أثر نموذج تعليمي بمنحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسي ثقافة علمية تكنولوجية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد : جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م.

ملحق رقم (١)

اختبار الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد في الأردن

أخي الطالب/ أختي الطالبة

بين يديك مقياس للثقافة التكنولوجية لطلبة الصف العاشر الأساسي، يتكون من جزأين: الأول ويشمل بيانات شخصية، والثاني عبارة عن اختبار يتألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث يوجد لكل فقرة أربعة بدائل ثلاثة منها خطأ وبديل واحد صحيح. والمطلوب منك وضع إشارة (×) لكل فقرة تحت رمز الإجابة الصحيحة في نموذج الإجابة المرفق.

إن هذا الاختبار لغايات البحث العلمي فقط، وليس له علاقة بنتائجك الدراسية، لذا أرجو الإجابة بموضوعية وأمانة وتعبئة جميع البيانات والمعلومات المطلوبة وستعامل البيانات المستخلصة منه بمنتهى السرية.

مع الشكر والتقدير لاهتمامك وتعاونك

الباحثان

الجزء الأول: بيانات شخصية

- الاسم: ....

- المدرسة : ....

- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

- العلامة التي حصلت عليها في الفصل الأول في مادة العلوم ....

الجــزء الثانــي: الاختبار

أولاً: تكنولوجيـــا المعلوماتيـــة

١. تعتبر لوحة المفاتيح في جهاز الحاسوب وحدة:

أ. إدخال البيانات ب. إخراج المعلومات

ج. حفظ المعلومات د. معالجة البيانات

٢. تستخدم قواعد البيانات في :

أ. إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة. ب. تخزين البيانات واسترجاعها بسرعة.

ج. إعداد صفحات مرتبة ومنسقة. د. تمثيل المعلومات بيانياً.

٣. من المواقع التي يتم التعامل معها بكثرة في شبكة الإنترنت :

أ. Yahoo ب. Home Page

ج. Microsoft د. جميع ما ذكر

٤. حساب مقادير جرعات الأطفال بوساطة الحاسوب من التطبيقات :

أ. الطبية ب. الكيميائية

ج. الفيزيائية د. الصيدلانية

٥. أفضل وصف لنظام الحاسوب هو :

أ. عمليات ، مخرجات ، برمجة ب. برمجة ، مدخلات ، مخرجات

ج. مدخلات ، عمليات ، مخرجات د. مدخلات ، مخرجات ، عمليات

٦. يحتل الحاسوب أهمية كبيرة في المصانع الحديثة من خلال استخدامه في النواحي :

أ. الادارية والصناعية ب. الطبية

ج. التعليمية د. الجمالية للمصنع

٧. يتم حفظ عناوين الصفحات المفضلة في الإنترنت ضمن قائمة :

أ. Edit
ب. View
ج. Favorites
د. File

٨. عندما تتحدث عبر الهاتف فإن نبرات صوتك تعمل على:
أ. اهتزاز الغشاء المعدني وتغيير شدة التيار الكهربائي
ب. زيادة شدة التيار الكهربائي
ج. إحداث اهتزازات في الغشاء المعدني فقط
د. تثبيت شدة التيار الكهربائي

ثانيــاً: التكنولوجيــا الطبيــة والهندسة الوراثية

٩. لمنع الإصابة بمرض الكساح عند الأطفال ينصح بإعطائهم أغذية تحتوي على فيتامين:
أ. (A)
ب. B12
ج. (C)
د. (D)

١٠. يستخدم الشخص المصاب بطول النظر:
أ.مرآة محدبة
ب. مرآة مقعرة
ج. عدسة محدبة
د. عدسة مقعرة

١١. يصاب الإنسان عندما يتعرض إلى الأشعة فوق البنفسجية بدرجة كبيرة بـ:
أ. سرطان الدم
ب. سرطان الجلد
ج. سرطان الرئة
د. سرطان الفم

١٢. يعود مرض عمى الألوان عند الإنسان بالدرجة الأولى إلى:
أ. عوامل بيئية
ب. عوامل وراثية
ج. زيادة فيتامين (أ)
د. نقصان فيتامين (أ)

١٣. قبل استخدام الغذاء المحفوظ كطعام يجب التأكد من:
أ. تاريخ انتهاء صلاحية الغذاء المحفوظ
ب. كمية الغذاء المحفوظ
ج. ثمن الغذاء المحفوظ
د. المظهر الجمالي للوعاء الحافظ

١٤. يؤدي نقص اليود عن نسبة معينة في غذاء الإنسان إلى:
أ. تقلص العضلات
ب. تضخم الغدة الدرقية
ج. تضخم الغدة الكظرية
د. اضطرابات معوية

١٥. الجراحة الترميمية تعني جراحة :

أ. القلب والشرايين ب. الكبد والبنكرياس

ج. الكلي والمثانة البولية د. تركيب الأطراف والمفاصل الصناعية

١٦. من أكثر أمراض العصر انتشاراً :

أ. التيفوئيد ب. الكوليرا

ج. الإيدز د. الزهري

١٧. من التطورات العلمية الحديثة لمعالجة بعض حالات العقم:

أ. أطفال الأنابيب ب. تنظير الرحم

ج. عمل صورة أشعة للرحم وقناة فالوب د. تأجير الرحم

١٨. استخدام الهندسة الوراثية في أغراض الحرب البيولوجية يعمل على :

أ. توفر اللقاحات بكميات كبيرة ب. نشر الأمراض الخبيثة

ج. إعداد مزارع جرثومية مرضية خطيرة للاستعمال د. إضعاف المناعة ضد الأمراض

١٩. من المجالات التطبيقية في علم الوراثة تحسين :

أ. الثروة النباتية ب. الثروة الحيوانية

ج. الصفات المرغوب فيها عند الإنسان د. جميع ما ذكر

ثالثاً: البيئــة والتلــوث البيئــي

٢٠. الغاز الذي يُستخدم لإطفاء الحرائق هو :

أ. الهيدروجين ب. الأوكسجين

ج. ثاني أكسيد الكربون د. الهليوم

٢١. يحدث تلوث البيئة بفعل :

أ. غازات المصانع ب. الضوضاء

ج. المفاعلات الذرية د. جميع ما ذكر

٢٢. الدفيئة (البيت الزجاجي) من المشكلات البيئية العالمية حيث تعمل على :

أ. زيادة نسبة الأكسجين في الجو ب. زيادة نسبة Co_2 في الجو

ج. نقصان نسبة Co في الجو
د. نقصان نسبة Co_2 في الجو

٢٣. أي الآتي يستخدم للقضاء على الحشرات والآفات الضارة بطريقة آمنة بيئياً:

أ. المكافحة الحيوية
ب. الرش بالمبيدات الحشرية
ج. التدخين الحراري
د. المكافحة بالأشعة

٢٤. يتعرض الناس في المنازل لحوادث اختناق في فصل الشتاء عند استخدام مدفأة الكاز بسبب زيادة نسبة غاز:

أ. الأوكسجين
ب. أول أكسيد الكربون
ج. ثاني أكسيد الكبريت
د. الهيدروجين

٢٥. أسلم الطرق للحد من الآثار السلبية للنفايات الصناعية:

أ. دفنها في الأعماق
ب. حرقها
ج. إعادة تصنيعها
د. إبقاؤها على سطح الأرض

٢٦. للتخلص من بعض المخلفات الصلبة كإطارات السيارات التالفة فإنه يجب:

أ. حرقها والاستفادة من الأسلاك المعدنية الموجودة فيها
ب. رميها في الأودية والمواقع البعيدة عن مناطق السكن
ج. استخدامها كسياج أو مناظر بأشكال مختلفة
د. دفنها في باطن الأرض على أعماق بعيدة

٢٧. إن لاحظت أن سخان الماء الكهربائي في منزلك قد أصبح يحتاج لمدة زمنية أكثر لتسخين الماء بعد استعماله فترة من الزمن فإنك تعالج المشكلة بـ:

أ. شراء سخان كهربائي جديد
ب. تقليل عدد المرات الأسبوعية لاستخدامه
ج. تزويده بطاقة كهربائية أكثر
د. تحديد الخلل في السخان وإصلاحه

٢٨. لتقليل نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو نلجأ لـ:

أ. التشجير وزراعة الغابات

ب. استخدام محركات ذات كفاءة عالية في حرق الوقود

ج. تركيب مرشحات خاصة لعوادم السيارات

د. استخدام بعض المواد الكيميائية

٢٩. لمعالجة ظاهرة التصحر يُنصح باللجوء إلى:

أ. تزويد المناطق الصحراوية بالمياه
ب. بناء المساكن والبيوت في الصحراء
ج. تطوير سلالات من النباتات مقاومة للجفاف
د. زراعة الأشجار المثمرة في المناطق الصحراوية

رابعاً: تكنولوجيا الطاقة والصناعة

٣٠. يُحضر الصابون من تفاعل:

أ. دهن نباتي أو حيواني مع محلول قلوي
ب. دهن نباتي أو حيواني مع الملح والماء
ج. هيدروكسيد الكالسيوم مع الماء
د. مادة دهنية مع حمض مخفف

٣١. أي مما يلي هو مبلمر صناعي:

أ. الزجاج
ب. حرير دودة القز
ج. البلاستيك
د. النشا

٣٢. تعتمد صناعة الورق على مادة أساسية هي:

أ. النشا
ب. الخشب
ج. الجلايكوجين
د. أوراق الشجر

٣٣. يمكن استخلاص مواد بروتينية صناعية عن طريق المعالجة الكيميائية لـ:

أ. الأحماض والقواعد المعدنية
ب. أشجار الصنوبر
ج. الأخشاب
د. فول الصويا

٣٤. يفضل ارتداء الملابس البيضاء صيفاً والسوداء شتاءً لأن اللون:

أ. الأبيض يحد من تسرب البرودة من الجسم
ب. الأسود يمنع تسرب الحرارة من الجسم
ج. الأبيض يعكس الحرارة بينما يمتصها اللون الأسود
د. الأسود يعطي من يلبسه شعوراً بالراحة

٣٥. تُستخدم الألياف الضوئية في مجالات مختلفة مثل:

أ. المواصلات والزراعة
ب. الطب والاتصالات
ج. الزراعة ونسج الأقمشة
د. جميع ما ذكر

٣٦. طبيب عيون لديه غرفة لفحص عيون المرضى صغيرة الأبعاد (١م× ١م) وهو يحتاج إلى غرفة طولها ٢م، فماذا يستخدم:

أ. مرآة مستوية ب. مرآة محدبة

ج. مرآه مقعرة د. عدسة مقعرة

٣٧. يمكن استخدام الطاقة النووية في:

أ. أبحاث الطب والزراعة ب. تحلية مياه البحر

ج. صناعة القنابل النووية د. جميع ما ذكر

٣٨. يستفاد من عملية تحويل الطاقة من شكل لآخر في:

أ. معالجة بعض الأمراض المستعصية ب. صناعة أجهزة مفيدة في حياتنا

ج. العمليات الجراحية د. جميع ما ذكر

٣٩. يستخدم الكحول الناتج من تخمر سكر القصب في:

أ. محركات السيارات كوقود بدلاً من البنزين

ب. إنتاج أنواع من المضادات الحيوية

ج. تكثير المحاصيل الزراعية

د. إنتاج الهرمونات الخاصة بالإنسان

٤٠. تستخدم تكنولوجيا الطاقة الشمسية حالياً في:

أ. توفير المياه الساخنة والتدفئة ب. توليد الكهرباء

ج. تشغيل الأجهزة الحاسبة الإلكترونية د. جميع ما ذكر

The Cognitive Aspect of the Technological Literacy for the Basic Tenth Graders in Irbid District in Jordan

DR. GHAZI DAIFFALLAH RAWAQA
Associate Professor
College of Education –Yarmouk University

Suha Ahmed Issa Mehaidat-M.A.
Bani Kananah Directorate of Education, Irbid-Jordan

ABSTRACT . is study aimed at recognizing the level of the cognitive aspect of the technological literacy (TL) for the basic tenth graders (BTG) by answering the following questions:
1.What is the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG?
2.Does the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG differ according to sex difference (males , females)?
3.Does the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG differ according to the difference in the level of achievement (above average, average, below average)?
4.Does the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG differ according to the difference of its source (derived from curriculum, general literacy out of curriculum)?

To answer these questions an achievement test was constructed to include (40) multiple-choice items. These items were distributed on four aspects as follows: information technology (8 items), medical and genetic engineering (11 items), environment and environmental pollution (10 items), and energy and industrial technology (11 items).
Validity was confirmed by a jury committee, and the Kuder- Richardson-20 formula was used to Compute the reliability, which was (0.88). A sample of (415) students (boys and girls) who were cluster randomly selected from the tenth graders in the schools of Bani Kananah Directorate of Education in Irbid District.
The results of the study showed that the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG was average, and there was significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the cognitive aspect of the TL according to the sex factor, and in favor of the girls. Also, results showed significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the cognitive aspect according to the level of achievement and in favor of the above average students. In addition, results showed significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG according to the derived items from curriculum.
According to the findings of the research, the study recommended that the Ministry of Education and the curriculum authors should take into consideration the cognitive aspects of the TL and give them more importance when preparing the curriculum. The study also recommended that more research is to be carried out on samples in different Directorates of Education, and on different grades other than the tenth graders. Moreover, other factors related to the social and environmental aspects can be added to the research. In addition, it is recommended that schools should give more attention to activities that deal with the TL in an attractive way for students and particularly for boys.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١٩٩ -٢٤٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن

عماد توفيق السعدي

أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٤/٢٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حقوق الطفل، وما إذا كانت أسئلة الاستيعاب المطروحة في تلك الكتب تركز على حقوق الطفل، وفيما إذا عبرت الصور التعليمية الواردة في هذه الكتب عن حقوق الطفل. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت قائمة بحقوق الطفل تتكون من (٣٥) حقاً من حقوق الطفل، موزعة على ثلاثة مجالات، هي: البقاء، والحماية، والنمو. وقد حللت كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء هذه القائمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة لتضمين حقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى كانت للحقوق في مجال النمو، أما أقلها فكان للحقوق في مجال الحماية. أما أسئلة الاستيعاب التي تتعلق بحقوق الطفل فكانت نسبتها متدنية للغاية. وفيما يتعلق بالصور التعليمية فقد عبرت العديد من الصور عن حق من حقوق الطفل وبنسبة جيدة. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات.

مقدمة الدراسة وأدبها

تمثل اللغة أداة الإنسان للتفاهم مع غيره من أفراد المجتمع والتواصل معهم في المواقف الحياتية المختلفة؛ فبوساطتها ينقل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين، وبها يعبر عن

حاجاته، وعن طريقها يتعرف إلى أفكار غيره ويصبح التفاعل معهم أمراً ممكناً؛ فاللغة هي وسيلة الفهم والإفهام بين أفراد المجتمع. واللغة أداة مُهمة من أدوات التعلم والتعليم، وعليها يعوّل في تعليم التلاميذ المواد الدراسية في مراحل التعليم جميعها. وهي أداة من أدوات التفكير؛ إذ إن الإنسان يفكر بلغة معينة ويتمثل ذلك في نتاج التفكير الذي يكون في صورة تراكيب ملفوظة، أو مكتوبة، ومن دونها يعسر على المرء التعبير عن أفكاره أو عما يشاهده أو يحس به [١، ص ٧].

ونظراً للوظائف المتعددة التي تؤديها اللغة اجتماعياً وثقافياً وفكرياً ونفسياً وجمالياً، عُني الأردن بتدريسها من مرحلة ما قبل المدرسة، وأعطيت مناهجها اهتماماً كافياً من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير، وعُدلت تلك المناهج غير مرة، وبخاصة في سني الدراسة الأولى من المرحلة الأساسية؛ وذلك لما لسنوات الدراسة المبكرة من أثر جوهري في سلوك الطلبة وما سيكون عليه حالهم في سن الرشد. وقد مُيزت اللغة العربية في المدرسة الأردنية بمنحها تسع حصص أسبوعية من البرنامج الدراسي للصفوف الثلاثة الأولى، وهو ما يعادل (٣٥٪) من البرنامج، خلافاً لأي مادة دراسية أخرى.

ولأن اللغة العربية هي الموضوع المحور (Core Subject) لجميع المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة للطلبة، فقد عدت الأكثر أهمية في تحقيق الأهداف التربوية العامة في مجالاتها الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والمهارية؛ ففنون اللغة العربية على اختلاف أشكالها، تمكن واضعي المناهج من تنمية معلومات الطلبة وتطوير اتجاهاتهم وترسيخ قيمهم وتشكيل سلوكهم على نحو متوازن؛ ليكونوا فاعلين في مجتمعهم، قادرين على تحمل مسؤولياتهم المستقبلية، واعين لحقوقهم، قائمين بواجباتهم.

يشير محافظة [٢، ص ٩٥] إلى أن هدف إيجاد الفرد المسؤول لا يتحقق إلا من خلال التربية على حقوق الإنسان، ونادى بمعايشة تلك الحقوق في سن مبكرة وممارستها

يومياً بحيث ينشأ الطفل واعياً لمسؤولياته وواجباته في البيت والمدرسة والمجتمع. ورأى أنه من الضروري إدخال موضوع حقوق الإنسان في المقررات والمواد الدراسية.

ويتفق هيكل [٣، ص ٢٨] مع ما يراه محافظة في أن إيمان الدولة بالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية ووضع قوانين خاصة بها، ليس بذي جدوى ما لم يع كل فرد حقوقه ويمارسها في سلوكه اليومي، ولا بد أن تكون التربية هي الوسيلة لتحقيق ذلك، والتربية، كما يذكران، ما زالت تشكو من التخلف في مجال حقوق الإنسان وتحتاج إلى إعادة نظر. ولاتخاذ خطوات إيجابية نحو ذلك، دعا هيكل إلى إدماج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بعد مراجعة شاملة للمناهج الحالية. وقد اقترح اللغة العربية مادةً من المواد الدراسية التي تلائم عملية الدمج هذه بحيث ينظم المنهج على شكل موضوعات في القراءة والنصوص وغيرها. وقد أيد السايحُ [٤، ص ١٥٢] هيكل في اعتبار اللغة العربية من المواد التي تعد طبيعتها ومضموناتها وأهدافها قادرة على استقبال مواضيع تتعلق بحقوق المتعلم الأساسية.

أما البخاري [٥، ص ١١٠] فقد أشار إلى ضرورة إدماج التربية على حقوق الإنسان في المناهج الدراسية جميعها - حتى وإن كانت هناك مواد حاملة لمضامين حقوق الإنسان أكثر من غيرها - سواء أكان ذلك من خلال الموضوعات التي تتناولها أم الأهداف التي تخدمها. وقد عَدَّ البخاري اللغات من المواد الحاملة صراحة لمحاور حقوق الإنسان، وأيده في ذلك محافظة [٢] حين دعا إلى البدء بتدريس التربية على حقوق الإنسان من صفوف التعليم الأساسي الأولى، وهو ما رآه كوتكدجيان [٦، ص ٢٥] أيضاً حين أشار إلى أن التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية لن تؤتي أكلها ما لم تشتمل على كل المستويات التعليمية بدءاً من رياض الأطفال.

وقد تمثل الاهتمام العالمي بحقوق الأطفال بتضمينها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام (١٩٤٨)؛ فقد أشارت المادة (٢٥) من الإعلان إلى ضرورة إيلاء الطفولة الرعاية والاهتمام الكافيين، وهي بذلك تنسجم مع إعلان جينيف (Geneva Declaration) لحقوق الطفل الذي اعتمدته عصبة الأمم عام ١٩٢٤م [٧، ص ٢٧٦]. ثم تجلى هذا الاهتمام بإعلان رسمي عام ١٩٥٩م يتكون من عشرة مبادئ لحقوق الطفل، وأعلنت "سنة الطفل الدولية" عام ١٩٧٩م. وفي العام ١٩٨٩م أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل (The Convention on the rights of the Child)، وتعد هذه الاتفاقية أداة مُهمة تغطي حقوق الطفل وتحميها؛ إذ "هدفت إلى تكثيف الجهود العالمية لتحقيق تحسين مستمر لحالة الأطفال في جميع أرجاء العالم، وللنهوض بهم وبتعليمهم وبحالتهم الصحية، وضمان أمنهم وسلامتهم وتمتعهم الكامل بجميع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية" [٨، ص ١٠٣]. وبعقد قمة الأرض للأطفال عام ١٩٩٠م وصل الاهتمام بالطفولة إلى أعلى مستوياته، وتوّج بمصادقة العالم أجمع على اتفاقية حقوق الطفل - باستثناء الولايات المتحدة والصومال- عام ١٩٩٥م؛ فأخذت الاتفاقية سمة القانون الدولي، وأصبح للأطفال مرجعية تحميهم وتحفظ حقوقهم التي لا يجوز اختراقها [٩، ص ٥٨].

ومع تعدد المرجعيات التي حاولت أن تدفع باتجاه تبني مبادئ أو قوانين أو إعلانات أو توصيات أو مواثيق لحقوق الطفل، وتباين وجهات النظر الفلسفية والقانونية والتربوية المتعلقة بتلك الحقوق، في ظروف يشيع فيها التمييز وإعلاء جنس على آخر وقضم حقوق الأطفال؛ تأتي التشريعات السماوية لترسي قواعد ثابتة، ذات رؤية شمولية دقيقة. إذ أكدت الرسالات السماوية جميعها على مبادئ العدل والمساواة والمحبة والتسامح والسلام، وضَمِنت لكلٍ حقوقه وحددت له واجباته وهذبت سلوكه بلا إفراط

أو تفريط. فقد عني الإسلام بالطفل حال ولادته؛ إذ كفل له حقه بالحياة وبالتسمية وبالحماية وبالرعاية وبالنمو، قال تعالى: ﴿ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ﴾ (البقرة،الآية ٢٣٣)، وقال تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَٰدِكُمْ ﴾ (النساء، ١١)، وقال أيضاً: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ ﴾ (الإسراء، الآية ٣١). وحث عليه الصلاة والسلام على رعاية الأولاد والاهتمام بهم حين قال: "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم" رواه ابن ماجة. وقد أكد السايح [٤، ص ١٥٣] أن الإسلام كان سباقاً إلى توضيح حقوق الطفل والحث على احترامها، كما أنه أعطاها بعداً أعمق.

أما على المستوى العربي، فقد عقد ميثاق حقوق الطفل العربي، الذي يعد مؤشراً لبدء الاهتمام الرسمي بحقوق الطفل في البلدان العربية التي تكون منظومة موحدة في إطار جامعة الدول العربية. وقد أكد الميثاق في مبادئه على اعتبار مصلحة الطفل ذات أولوية في كل الأحوال [١٠، ص ٥]. وقد أوصت الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية المنعقدة في تونس عام ١٩٩٣م بإدماج مادة حقوق الإنسان ضمن البرامج التعليمية في كافة مستويات الدراسة بدءاً من مراحل الطفولة المبكرة، ودعت الندوة إلى تطوير المناهج التربوية واستعمال الوسائل التعليمية الحديثة، وتبني طرقا فاعلة في تدريس حقوق الإنسان. وحثت الندوة الدولَ العربية على إعادة النظر في الكتب والمناهج الدراسية وتنقيتها دوريًا نصًا وصورةً من كل ما يتعارض مع المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان بما يعزز قيم التسامح والمساواة ونبذ التطرف بكل أشكاله [١١، ص ٢١٣]. وفي ورقته المقدمة للندوة دعا ابن رمضان [١٢، ص ٧١] المؤسسات التربوية إلى توعية الأطفال بحقوقهم وتنشئتهم على احترام الآخرين وذلك بنبذ العنف ومقاومة كافة أشكال التفرقة والتمييز. واتفق معه سمور [١٣، ص ١٠٥] في إشارته إلى إمكانية البدء بتدريس موضوعات تتصل بحقوق الإنسان منذ اليوم الأول في الدراسة، فهو يرى أن أفضل

مدخل لتدريسها هو البدء بما يخبره الطفل من حقوق في البيت، والمدرسة، والمجتمع المحلي.

يعد تضمين حقوق الطفل في المناهج الدراسية أمرًا أساسيًا لتربية الأطفال على المواطنة والمشاركة المسؤولة، وفهم الذات، علاوة على تدريبهم على التفكير[١٤، ص ١٧٣]. ولأن تدريس حقوق الطفل يعد وسيلة مُهمة ومناسبة لحل المشكلات كما يشير الخريشة [١٥، ص ٧٧] فإنها تستمد أهمية مضاعفة بوصفها محتوىً وأسلوباً في الوقت ذاته، ويلتقي الخريشة مع فيرنكز [١٦، ص ٢٠٣] في رؤيته لفرصة النقاش الثمينة التي يوفرها تدريس حقوق الطفل، وما قد يسفر عنه (النقاش) من حفز لتفكير الطلبة وتأمل في حقوقهم، وما يقود إليه من كفالة مجتمعاتهم لتلك الحقوق وضمانها. ويتفق لانسداون [١٧، ص ١٩٧] وفيرهيلين [١٨، ص ٢٣٥] مع الخريشة وفيرنكز في تأكيد أهمية تدريس حقوق الطفل في المدارس ودمجها في المنهاج الدراسي؛ فهما يعطياها أهمية تفوق الالتزامات والتعهدات التي تصادق عليها الدول؛ وذلك لما لها من انعكاس مباشر وتأثير جوهري في سلوك الطلبة.

وكان الأردن من الدول الأوفر حظاً في هذا المقام؛ إذ ضُمِّنت المادة السادسة من الدستور الأردني نصاً يشمل الأطفال، مفاده أن "الأردنيين أمام القانون سواء ولا تمييز بينهم في الحقوق ..."، ونصت المادة (٢٠) من الدستور الأردني على إلزامية تعليم الأطفال ومجانية التعليم الابتدائي في المدارس الحكومية [١٩، ص ٤٣]. وقد سعى الأردن إلى إيجاد مجتمع ديمقراطي يكفل حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ويحميها؛ فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في العام ١٩٨٧م بتضمين المناهج مفاهيم العدالة، والمساواة، والمحبة، والتسامح، والسلام، وغيرها من مفاهيم حقوق الإنسان [٢، ص ٩٦].

وقد اهتم الأردن بحقوق الطفل بوصفها نقطة بدء مُهمة للتربية على حقوق الإنسان؛ فحقوق الطفل هي جزء من حقوق الإنسان، وهي كما يشير كانتويل [٢٠، ص ٢٠٨] قاعدة أساسية للتعامل مع حقوق الإنسان، فما لم يدرك الطفل حقوقه منذ نعومة أظفاره يصبح من غير الممكن أن يحظى بذلك في سن الرشد. وقد اتفقت إدموندز [٢١، ص ٢٠٦] مع كانتويل عندما نادت باستخدام حقوق الطفل بوصفها وسيلةً حديثة لتحقق الأمم المتحدة بوساطتها حقوق الإنسان. وتعد الحملة الوطنية للأطفال (The National Task Force for Children) التي أطلقها الأردن بالتنسيق مع منظمة اليونسيف (UNICEF) لمراقبة اتفاقية حقوق الطفل العالمية وتنفيذها، جهدًا أردنيًا مميزًا في مجال رعاية الأطفال وكفالة حقوقهم. وضمن فعالياته الهادفة إلى حماية حقوق الأطفال، يستضيف الأردن أيضاً مؤتمرًا عربيًا سنويًا للطفولة، وتدرس في الجامعات الأردنية برامج خاصة بتربية الأطفال [٢٢، ص ١٤].

لقد كانت حقوق الإنسان موضع اهتمام الباحثين منذ أمد غير قصير، وأجريت العديد من الدراسات حولها، وتناولت بعض تلك الدراسات حقوق الطفل في سياق تناولها حقوق الإنسان وقلما أفردت لحقوق الطفل دراسات خاصة بها. فهي نادرة وتكاد تكون غير متوافرة، وبالتحديد فيما يتعلق بمناهج اللغة العربية للصفوف الأولى وما تتضمنه من حقوق الطفل؛ فلم يعثر الباحث على أي دراسة مباشرة تتعلق بمشكلة الدراسة الحالية لا في قواعد البيانات التي أتيح تصفحها عبر الشبكة العالمية، ولا فيما راجعه الباحث من فهارس ومجلات، أو ما مسحه من دراسات وأدب سابق. وقد أكد محافظة [٢، ص ٩٥] الافتقار للأبحاث وللدراسات السابقة في هذا المجال، في جميع مستويات الدراسة.

أجرى الخريشة [١٥] دراسة حديثة في الأردن تميزت في تركيزها على تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للوقوف على مدى تركيزها على حقوق الطفل ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم تطابق نسبة ما تحتويه تلك الكتب من حقوق الطفل مع ما هو متوقع توافره فيها ، وعن قلة المواطن والمواضيع التي ضُمِّنت فيها حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية. وعزا الخريشة ذلك إلى المعايير التي تُعتمد عند تأليف كتب التربية الاجتماعية والوطنية ؛ فهي لا تأخذ باعتبارها هذه الحقوق ، فتتوزع الحقوق في الكتب بطريقة عشوائية. وبالرغم من اختلاف عينة التحليل في دراستيهما ، التقى الخريشة مع براهمة [٢٣ ، ص ١٠٠] عندما أشار إلى أن حقوق الإنسان بعامة ، لم تُعط في كتب المرحلة الثانوية ما تستحق من اهتمام.

أما ساري [٢٤] فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى توافر مفاهيم حقوق الإنسان في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ، ولتحقيق ذلك قام بتحليل محتوى (١٥) كتاباً مستخدِمًا الموضوع وحدة للتحليل. وقد بينت نتائج دراسته أن بعض الحقوق يكثر شيوعها في المناهج ، بينما يندر وجود حقوق أخرى.

وباستخدام الفقرة والكلمة وحدة للتحليل ، توصل سلام وعبد المنعم [٢٥ ، ص ١٤٣] في دراستهما حول واقع حقوق الإنسان في مناهج المرحلة الثانوية في مصر إلى نتيجة مفادها أن كتب اللغة العربية تحتوي على (٦٤) حقاً ، ولم يعثرا على أي حق من حقوق الأطفال المتفق عليها عالمياً. وقد شاطرهما في ذلك بوشرباك [٢٦ ، ص ١٣٦] الذي حلل كتب اللغة العربية في دولة قطر ، وأكد تضمين تلك الكتب بموضوعات تتعلق بحقوق الإنسان ، إلا أنه خالفهما في قلة عدد الحقوق التي عثر عليها ؛ إذ عثر على موضوع واحد يتعلق بحقوق الإنسان في الصف الخامس ، ولم يتجاوز عددها أيضاً الثلاثة موضوعات في الصفوف الثانوية الثلاثة. وكذا ما أكده البخاري [٥ ، ص ١١١] في تونس ، والسايح [٤ ،

ص ١٥٣] في المغرب من احتواء مناهج التعليم الثانوي على كم قليل من مبادئ حقوق الإنسان، وأنها عرضت في المناهج إما بوصفها موضوعات منفصلة أو في سياق موضوعات أخرى. وقد التقى معهما كارول [٢٧، ص ٢٢] في دراسة أجنبية تقصى فيها حقوق الإنسان في كتب الصف الرابع الابتدائي حين أكد أن حقوق الإنسان لم تحظ بالعناية الكافية، وأن الكتب احتوت على عدد غير وافر منها.

يُلحظ، بناءً على ما تقدم، أن معظم الدراسات السابقة التي أتيح مسحها أو استعراضها في هذه الدراسة، قد أشارت إلى افتقار الكتب الدراسية إلى موضوعات تتعلق بحقوق الإنسان، أما حقوق الطفل فعثر على دراسة واحدة فقط تبحث فيها، ولم تهدف دراسة بعينها إلى تحليل كتب اللغة العربية للصفوف الأولى للوقوف على ما تتضمنه من حقوق الطفل.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في ضعف اهتمام الأنظمة التربوية العربية بتدريس "حقوق الطفل" في سنوات الدراسة الأولى، لا بل وتهميش مثل هذه الموضوعات المُهمة [١١]؛ فتدريس هذه الموضوعات في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ما زال في مرحلة التأمل والتفكير ولم يخرج إلى حيز الممارسة والتطبيق [٢، ص ٩٦]. وقد شعر الباحث بهذه المشكلة منذ حضوره جلسة لحقوق الإنسان وحقوق الطفل عام ١٩٩٧م يعقدها في سويسرا سنوياً مركز التدريب العالمي على حقوق الإنسان والتعليم من أجل السلام (CIFEDHOP)[١]، التي أوصت فعالياتها المختلفة بضرورة إدماج حقوق الطفل في المناهج والكتب الدراسية، وبخاصة في المرحلة الابتدائية التي تمحورت حولها معظم أنشطة

---

(١) 15th International Training Session on Human Rights and Peace Education, 6 – 12 July 1997

الورشة وتطبيقاتها. لقد وضع هذا الأمر الباحث أمام تساؤل مفاده: هل أخذت الدول العربية، ومنها الأردن، بالتوجهات العالمية والعربية فيما يتعلق بتضمين حقوق الطفل بمناهجها الدراسية، بدءاً من الصفوف الأساسية الأولى، أم أنها لم تواكب العالم في هذا المسعى ولم تزل تعاني من قصور حاد في هذا المجال؟

وتأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية التي تناولت حقوق الطفل وتضمينها في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، ومما أسبغه النشاط العالمي والإقليمي والمحلي على حقوق الطفل من أهمية تجب مجاراتها، ولما لكتب اللغة العربية من دور مفصلي في تعليم الأطفال حقوقهم وتعلمهم إياها. وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

١ - تأخذ بتوصيات كثير من الباحثين وعديد من المواثيق والندوات التي حثت على متابعة المناهج والكتب المدرسية للوقوف على ما تتضمنه من حقوق، وهو ما يمكن أن يفيد منه التربويون وواضعو المناهج ومؤلفو الكتب. كما أنها تنسجم مع مقررات مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧م الذي يعد مرحلة انعطاف مُهم في تاريخ التربية في الأردن [٢٨، ص ص ٦٥ ـ ٦٧].

٢ - تعنى بمرحلة تعليم أساسية (الصفوف الثلاثة الأولى) وبمادة تدريس مُهمة (اللغة العربية)؛ ففي مرحلة الطفولة تتشكل معتقدات الطفل وقيمه ومبادئه، فإذا ما تعلم الأطفال حقوقهم وأدركوها في سن مبكرة باتوا أقدر على الاختيار وعلى تمييز ما يريدونه وما يجب عليهم القيام به تجاه مجتمعهم؛ فيصبحوا أكثر تحملاً للمسؤولية. أما كتب اللغة العربية، فهي ما يعتمد عليه المعلمون والمعلمات في تدريسهم للغة؛ إذ تعد الكتب ترجمة عملية لمنهاج اللغة العربية ولخطوطه العريضة.

٣ - تقترح قائمة مختصرة ووافية لحقوق الطفل يمكن أن يوظفها التربويون في دراسات متنوعة تتعلق بحقوق الأطفال وطرق تدريسها، أو بمستوى معرفة الطلبة والمعلمين ووعيهم لها، أو بالتربية على حقوق الطفل بخاصة وحقوق الإنسان بعامة.

٤ - تعتمد تقنية تحليل المحتوى لتقويم المنهاج؛ وهي كما يشير طعيمة [٢٩]، تقنية تتصف بمصداقية عالية. وتأخذ الدراسة الفكرة وحدة للتحليل؛ فتعد الفكرة أهم وحدات التحليل وأكثرها استخداماً وبخاصة في مجال تحليل الكتب [٣٠، ص ص ٧٧ - ٨٢]، خلافاً للدراسات السابقة التي اعتمدت على الموضوع أو الفقرة وحدةً للتحليل؛ فقد يتضمن الموضوع أو الفقرة أكثر من فكرة مما يؤثر بشكل أو بآخر في صدق التحليل أو في ثباته.

٥ - تحاول الكشف عن مدى توافر حقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى ليس في مضمون تلك الكتب فحسب، بل في أسئلة الاستيعاب المتعلقة به، وفي الصور التعليمية المدعمة لها أيضاً؛ إذ توليها الدراسة أهمية خاصة؛ فالصورة التعليمية قد تكون أكثر وضوحاً وأسرع فهماً من المادة المكتوبة سيما في الصفوف الأساسية الأولى التي لا يمتلك كثير من طلبتها القدرة على القراءة؛ مما يجعل هذه الدراسة مختلفة عن غيرها من الدراسات التي بحثت في حقوق الأطفال.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف الدنيا) حقوق الطفل المتفق عليها عالمياً، فهي تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حقوق الطفل؟

٢ - ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى كلاً من مجالات حقوق الطفل (البقاء، والحماية، والنمو)؟

٣ - ما مدى تركيز أسئلة الاستيعاب الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى على حقوق الطفل؟

٤ - ما مدى تعبير الصور التعليمية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى عن حقوق الطفل؟

مصطلحات الدراسة ومحدداتها

تقوم الدراسة الحالية على المصطلحات الخمسة الآتية:

١ - حقوق الطفل: وهي الحقوق التي أدرجت في "قائمة حقوق الطفل" المعدة خصيصاً لهذه الدراسة (أداة الدراسة) وتتضمن (٣٥) حقاً. وتقع هذه الحقوق، لغايات هذه الدراسة، في ثلاثة مجالات، هي: الحقوق في مجال البقاء، والحقوق في مجال الحماية، والحقوق في مجال النمو. وهي المجالات التي تنطبق عليها أحكام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل [٨، ص ١٠٤].

٢ - الصفوف الثلاثة الأولى: وهي الصفوف الأساسية: الأول، والثاني، والثالث من الحلقة الأساسية الأولى، التي كانت تسمى في الأردن بالصفوف الابتدائية الدنيا؛ ويلتحق في هذه الصفوف طلبة تتراوح أعمارهم ما بين الست إلى التسع سنوات.

٣ - كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى: وهي كتب "لغتنا العربية" التي تقررها وزارة التربية والتعليم في الأردن وتدرس في الصفوف الثلاثة الأولى. وهذه الكتب هي: كتاب "لغتنا العربية" للصف الأول، وكتاب "لغتنا العربية" للصف الثاني، وكتاب "لغتنا العربية" للصف الثالث، ويقع كل منها في جزأين.

٤ - الصور التعليمية: وهي أي صور أو رسومات أو أشكال يمكن تمييزها بصرياً، وقد وردت في دروس القراءة أو التعبير أو النشيد؛ لتقديم فكرة أو أكثر تتعلق بمضمون النص الذي وردت فيه.

٥ - أسئلة الاستيعاب: وهي الأسئلة التي تطرح في نهاية أي نص قرائي لقياس مدى فهم الطلبة لمضمون النص المقروء. والنص هنا قد يكون لغايات القراءة الجاهرة أو الصامتة أو الاستماع أو التعبير أو النشيد.

محددات الدراسة

١ - تناولها كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؛ مما لا يجيز تعميم نتائجها على كتب أخرى لمستويات صفية أعلى.

٢ - اقتصارها على حقوق الطفل الواردة في قائمة حقوق الطفل المستخدمة في هذه الدراسة؛ الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على أي حقوق أخرى لم ترد فيها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع هذه الدراسة من كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وعددها ستة كتب، وهي التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتقع في جزأين: أحدهما يدرس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، أما الجزء الآخر فيدرس في الفصل الدراسي الثاني. ويتضمن كتاب الصف الأول (٤٨) وحدة دراسية تتوزع على (٣٦٨) صفحة، أما كتاب الصف الثاني فيتضمن (٣٠) وحدة دراسية تتوزع على (٢٥٥) صفحة، ويتضمن كتاب الصف الثالث (٢٤) وحدة دراسية تتوزع على (٢١٢) صفحة.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة الطبعة الأولى لهذه الكتب ؛ المطبوعة في عام ٢٠٠٠م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من مجتمع الدراسة ذاته [٣١ ؛ ٣٢ ؛ ٣٣].

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة بِـ "قائمة حقوق الطفل" التي تحتوي على (٣٥) حقاً، وتستند أساسًا إلى اتفاقية حقوق الطفل العالمية، وقد طورت هذه الأداة بعد مرورها بعدة مراحل حتى وصلت إلى صورتها النهائية ؛ وذلك حسب الخطوات الآتية :

١ - مسح شامل لحقوق الطفل التي ضُمِّنت في إعلان حقوق الإنسان، وإعلان حقوق الطفل، والاتفاقية العالمية لحقوق الطفل، وميثاق الطفل العربي، سواء أكان ذلك في كتيبات تنشرها اليونيسف أم فيما توافر من مصادر ومراجع ووثائق تتعلق بحقوق الطفل، أو فيما ينشر عبر الشبكة العالمية من موضوعات ذات صلة بحقوق الطفل. وقد أفضى ذلك إلى كتابة (٨١) حقاً من حقوق الطفل ؛ معظمها متضمن في الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل.

٢ - دمج بعض العبارات التي تتحدث عن الحق ذاته، مثل الحقوق الفرعية الخمسة التي انبثقت عن المادة رقم (١٧) من اتفاقية حقوق الطفل، والمتعلقة بوسائل الإعلام ؛ فتقلصت القائمة إلى (٦٣) حقاً.

٣ - شطب العبارات التي تشير إلى حقوق لا تتوافق مع البيئة الأردنية أو مع سن الطلبة (٦ ـ ٩ سنوات) التي لا جدوى من وجودها في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، مثل الحقوق المتعلقة بتبني الأطفال ؛ فتألفت القائمة من (٥٥) حقاً.

٤ - التأكد من صدق "قائمة الحقوق" بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (١٣) محكماً ممن يعملون أساتذة جامعيين ولهم اهتمامات بالطفولة، وحقوق الإنسان، والقانون، واللغة العربية، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والتربية الابتدائية. وقد

حكموا على: دقة الصوغ، وتوافق الحق مع المجال الذي ينتمي إليه، ومدى تمثيل القائمة للحقوق الواردة في الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل. وقد أبدى المحكمون ملحوظاتهم، وأخذت في معظمها بعين الاعتبار في تعديل بعض الحقوق أو شطبها أو دمجها أو نقلها من مجال إلى آخر، وقد أفضى ذلك إلى تقليص قائمة الحقوق إلى (٣٥) حقاً، هي التي تألفت منها "قائمة حقوق الطفل" المستخدمة في هذه الدراسة، وتم اعتمادها في عملية التحليل (انظر الملحق). إن عدد الحقوق غير الكبير جداً في هذه القائمة - وإن لم يكن هدفاً لذاته - قد سهل عملية التحليل سيما عندما تكون الحقوق متداخلة إلى درجة كبيرة، وقد شكلت الحقوق الواردة في هذه القائمة بصورتها النهائية "فئات" يتم تحليل كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوئها؛ وذلك للوقوف على ما تتضمنه من حقوق الطفل.

٥ - تثبيت المجالات الثلاثة التي تكونت منها أداة الدراسة "قائمة حقوق الطفل" بعد موافقة معظم المحكمين على الحقوق التي يتكون منها كل مجال، كما يأتي:

أ) مجال البقاء، ويتكون من سبعة حقوق.

ب) مجال الحماية، ويتكون من (١٥) حقاً.

ج) مجال النمو، ويتكون من (١٣) حقاً.

ثبات التحليل

اعتمدت الفكرة في هذه الدراسة وحدةً لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للوقوف على ما تتضمنه من حقوق الطفل. والفكرة هي جملة أو عبارة تدور حول أمر ما أو توحي به. وللحصول على درجة عالية من الدقة تم التأكد من ثبات التقدير (Reliability Estimation)؛ إذ حُللت كتب اللغة العربية مرتين: أولاهما من مُساعِدَيّ بحث، أحدهما معلمًا متخصصًا في تدريس الصفوف الثلاثة الأولى وله خبرة في تدريسها، والآخر يحمل درجة الماجستير في اللغة العربية وأساليب تدريسها، وثانيتهما من

الباحث نفسه. وقد دَرب الباحثُ مُساعِدَيّ البحث على عملية التحليل في جلسات خاصة ضرب لهما فيها أمثلة على بعض الأفكار الواردة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الأولى وما تحتويه تلك الأفكار من حقوق، بعد قراءة متمعنة فاهمة للنص. ثم طلب منهما كل على حدة، وباستخدام نسختين مختلفتين من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، تحليل درس من الدروس لتحديد ما يتضمنه من حقوق. وبحساب معامل ثبات التقدير بينهما بلغت قيمته (٩٤٪)، ثم اطلعا على نقاط الخلاف بينهما وأسباب الوقوع فيه، وتمت مناقشتهما بذلك. وبعد تكليفهما بتحليل الكتب الثلاثة بأجزائها الستة في جلسات مشتركة مجتمعين، حُسب معامل ثبات التقدير بين ما توصلا إليه من نتائج وما توصل إليه الباحث باستخدام المعادلة الآتية: [٣٤، ص ٢٩٧]

[معامل ثبات التقدير = (عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق + مرات الاختلاف) × ١٠٠]

ويبين الجدول رقم (١) معامل ثبات التقدير الذي تم التوصل إليه وفق هذه الطريقة في الصفوف الثلاثة جميعها.

جدول رقم ١ معامل ثبات التقدير لكتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

المجال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الثبات الكلي
	جزء ١	جزء ٢	جزء ١	جزء ٢	جزء ١	جزء ٢	
البقاء	٩٥٪	٩٧٪	٩٤٪	٩٤٪	٩٣٪	٩٢٪	٩٤٪
الحماية	٩٥٪	٩٥٪	٩٢٪	٩١٪	٩٠٪	٩٣٪	٩٣٪
النمو	٩٤٪	٩٦٪	٩٤٪	٩٤٪	٩١٪	٩٠٪	٩٣٪
الثبات الكلي	٩٥٪	٩٦٪	٩٣٪	٩٣٪	٩١٪	٩٢٪	٩٣٪

وتعد القيم المشار إليها في الجدول رقم ١ مؤشراً لمعامل ثبات مرتفع لتحقيق أغراض هذه الدراسة. ونظراً لارتفاع قيمة معامل ثبات التقدير بين تحليل الباحث

ومُساعِديّ البحث، ولمزيد من الاطمئنان، اعتمدت نتائج تحليل المحتوى التي أتمها الباحث؛ وذلك لخبرته الطويلة في تدريس كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، وفي إعداد معلمي تلك الصفوف ومعلماتها، والإشراف عليهم ميدانياً، ولدرايته بتفاصيل مناهج الصفوف الأولى وكتبها المقررة.

أما لغايات تحليل أسئلة الاستيعاب للوقوف على مدى تركيزها على حقوق الطفل، فقد اعتمدت معاملات ثبات التقدير المذكورة آنفاً مؤشراً على ثبات تحليلها؛ إذ اعتَمد كل من تحليل الأسئلة وتحليل النصوص على الأفكار المُتَضَمَّنة فيها. ولمزيد من الدقة راجع مُساعِدَيّ البحث النتائج المتحصل عليها وتم التأكد من مضمون الأسئلة التي ركزت على حقوق الطفل، وتلك التي لم تركز عليها لضبط عددها.

وفيما يتعلق بتحليل الصور التعليمية وما تعبر عنه من حقوق، حُسب معامل ثبات التقدير بين تحليل الباحث ومُساعِدَيّ البحث، فوجد منخفضاً؛ وذلك لأنهما اعتبرا أي صورة واردة في الكتاب صورة تعليمية بغض النظر عن أهميتها أو كيفية توظيفها. فاتفق معهما على إعادة التحليل واعتبار الصورة تعليمية إذا وردت في دروس القراءة أو التعبير أو النشيد، لغايات تقديم فكرة معينة للإفادة منها في استيعاب الطلبة للنص، واستبعدت جميع الصور التي وضعت لغايات التدريبات أو التهيئة البصرية للقراءة أو لجذب انتباه الطلبة وتشويقهم؛ لأنها لا تسعى إلى تكوين مفاهيم معينة لدى الطلبة. ثم حُللت الصور مرة أخرى وحُسب معامل ثبات التقدير بين ما توصل إليه الباحث ومُساعِدَيّ البحث؛ فبلغت نسبة الثبات بين التحليلين (٩٢٪)، و(٩٤٪)، و(٩٦٪) في كتب الصف الأول، والثاني، والثالث على التوالي؛ واعتُمد تحليل الباحث لغايات هذه الدراسة.

تحليل المحتوى

للوقوف على مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حقوق الطفل في ضوء أداة هذه الدراسة "قائمة حقوق الطفل،" استُخدِم أسلوب تحليل المحتوى واعتُمِد الوصف الكمي الموضوعي للبيانات، حسب الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من التحليل، وهو الوقوف على مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حقوق الطفل.

٢ - تحديد فئات التحليل، وهي الحقوق الواردة في "قائمة حقوق الطفل" وعددها (٣٥) حقاً.

٣ - اختيار الفكرة وحدةً للتحليل.

٤ - قراءة الباحث ومُساعِدَيّ البحث "قائمة حقوق الطفل" غير مرة قبل بدء التحليل ووقته؛ لتمعن ما تتضمنه من حقوق وتذكرها.

٥ - تدريب مُساعِدَيّ البحث على عملية التحليل؛ وذلك بقراءة نصوص متنوعة من كتب اللغة العربية للصفوف الأولى قراءة فاهمة بدقة وإمعان؛ وتحديد الأفكار التي تحتوي على أي حق من حقوق الطفل بوضع خط تحتها وترقيمه.

٦ - تكليف مُساعِدَيّ البحث، كل على حدة، قراءة قائمة حقوق الطفل وتحليل الدرس السابع (حُسْنُ المُعاملةِ) من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي؛ للتأكد من ثبات التحليل بينهما.

٧ - وضع قائمة حقوق الطفل أمام المُحلل، الذي يشرع في تحليل كتب الصفوف الثلاثة الأولى بجزأيها الأول والثاني؛ بأن يقرأ النصوص قراءة فاهمة متمعنة ومتأنية، ويضع خطاً تحت الفكرة التي يعتقد أنها تتضمن حقاً من حقوق الطفل ويعطيها رقماً متسلسلاً، ثم يتأكد من رقم الحق في قائمة حقوق الطفل ومن صحة تعبير الفكرة عنه،

وعلى استمارة تحليل أعدت خصيصاً لهذه الغاية ، يكتب رقم الفكرة أمام الحق الذي تنتمي إليه في الخانة المخصصة للتكرار ، يتلوها رقم الصفحة التي وردت فيها الفكرة بين قوسين ؛ فتحافظ الأفكار على أرقامها المتسلسلة حتى آخر صفحة في الكتاب ، ويسهل إجراء التحليلات الكمية ، وحساب معاملات الثبات ، والتأكد من دقة التحليل. وقد تمت هذه الخطوة من مُساعِدَيّ البحث مجتمعين ، ومن الباحث نفسه منفرداً.

٨ - جمع تكرارات كل حق حسب المجال الذي ينتمي إليه ، واستخراج نسبها المئوية ، وحساب معامل ثبات التقدير بين تحليليّ الباحث ومُساعِدَيّ البحث. ثم فرغت البيانات المتحصل عليها ، التي حللها الباحث ، في جداول نهائية (انظر الجدولين ٢ ، ٣).

٩ - قراءة أسئلة الاستيعاب في كتابي الصف الثاني والثالث قراءة فاهمة متمعنة. وعلى استمارة تحليل خاصة ، رُصِد رقم السؤال أمام الحق الذي يشير إليه في خانة التكرار ، يتلوه رقم الصفحة التي ورد فيها السؤال بين قوسين. وبعد التأكد من أن السؤال يشير إلى حق من حقوق الطفل ، وأن الأسئلة التي لم ترصد تخلو تماماً من أي إشارة إلى ذلك ؛ جمعت التكرارات واستخرجت نسبها المئوية ، وفرغت البيانات المتحصل عليها في جداول نهائية (انظر الجدولين رقم ٤ ، ٥).

١٠ - استعراض الصور التعليمية الواردة في كتب الصفوف الثلاثة الأولى بإمعان ، وعلى استمارة خاصة ، رُصِد رقم الصورة أمام الحق الذي تعبر عنه ، في خانة التكرار ، يتلوه رقم الصفحة التي وردت فيها الصورة بين قوسين. ثم حسب معامل ثبات التقدير بين تحليل الباحث للصور التعليمية وتحليل مُساعِدَيّ البحث ، وفرغت البيانات المتحصل عليها ، التي حللها الباحث ، في جداول نهائية (انظر الجداول رقم ٦ ، ٧ ، ٨).

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

المجال	رقم الحق	الصف الأول: أرقام الدروس التي ورد فيها الحق	التكرار	النسبة المئوية	الصف الثاني: أرقام الدروس التي ورد فيها الحق	التكرار	النسبة المئوية	الصف الثالث: أرقام الدروس التي ورد فيها الحق	التكرار	النسبة المئوية
البقاء	٣	٥، ٨، ١٠، ٢٥، ٣٤	١٠	١٣٪	١٧، ٢٤	٤	٣٪	٧، ١٥	٢	٢٪
	٤	٢٥، ٣٣	٢	٣٪	٥، ٤، ١٧، ٢٩	١١	١٠٪	٢، ٤، ٢٠	٨	١٠٪
الحماية	٩	نشيد (جزء من التهيئة قبل الدروس)	٥	٧٪						
النمو	٢٥	٤٧	٢	٣٪	٦، ٩، ١١، ١٢، ٢٣	١٠	٩٪	٢، ١٠، ١١، ١٣، ١٧، ١٨، ٢٤	١١	١٣٪
	٢٦	٣٧، ٣٩، ٤٠	١٤	١٩٪	١، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ٢٣، ٢٧	٢٤	٢١٪	١، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨	٢٤	٣٠٪
	٢٩				٣، ٢٩	٤	٣٪			
	٣٠							٧، ١٥	٢	٢٪
	٣١	٣	٤	٥٪	٣، ٧، ٢٩	٥	٤٪	٣، ٧، ١٢	١٣	١٥٪
	٣٢	٢، ١٠، ١٩، ٢٧، ٢٩، ٤١	٢٠	٢٧٪	١، ٣، ٤، ٦، ١٠، ١٦، ٢٢	٢٠	١٧٪	٢٢	٦	٧٪
	٣٣				٨	١	١٪	١، ٦، ٧،	٤	٥٪
	٣٤	٣، ٧، ١٣، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٨	١٧	٢٣٪	١، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٩	٣٠	٢٦٪	١، ٣، ١٣، ٢٢، ٢٤	٨	١٠٪
	٣٥				٦	٧	٦٪	١٠	٥	٦٪
المجموع الكلي			٧٤	١٠٠٪		١١٦	١٠٠٪		٨٣	١٠٠٪

◆ بلغ تكرار الحقوق ذات الأرقام (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨) صفرا في كتب الصفوف الثلاثة جميعه

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت تكرارات الحقوق ونسبها المئوية، حسب المجالات التي تنتمي إليها في "قائمة حقوق الطفل" ولكل كتاب من كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بجزأيه الأول والثاني. وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الأول هو: ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حقوق الطفل؟ وللإجابة عن هذا السؤال، جمعت التكرارات لكل حق من الحقوق الواردة في "قائمة حقوق الطفل" واستخرجت نسبها المئوية. ويبين الجدول رقم ٢ تلك التكرارات ونسبها المئوية في كتب الصفوف الثلاثة الأول. يتضح من الجدول رقم ٢ أن (٢٣) حقاً من حقوق الطفل بلغ تكرارها صفراً، ولم تضمن في كتب الصفوف الثلاثة الأولى كافة؛ وهي تشكل ما نسبته (٦٦٪) من الحقوق المتضمنة في القائمة. ويظهر من الجدول أن كتاب الصف الثاني قد استحوذ على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمنة في كتب الصفوف الثلاثة مجتمعة وعددها (٢٧٣) حقاً؛ إذ بلغ تكرار الحقوق فيه (١١٦) حقاً بنسبة قدرها (٤٣٪)، يليه كتاب الصف الثالث وقد بلغ تكرار الحقوق فيه (٨٣) حقاً بنسبة قدرها (٣٠٪)، فكتاب الصف الأول وبلغ تكرار الحقوق فيه (٧٤) حقاً بنسبة قدرها (٢٧٪).

ويُبين الجدول أن كتاب الصف الأول، لا يتضمن إلا ثمانية حقوق فقط ولا تتجاوز نسبتها (٢٣٪) من مجموع الحقوق المعتمدة لغايات هذه الدراسة؛ أما الحقوق المتبقية ونسبتها (٧٧٪)، فكتاب الصف الأول لا يذكرها البتة. وكانت أعلى نسبة تكرار في كتاب الصف الأول للحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه

عنها، وفيها، ومن أجلها؛ فقد بلغت نسبة تكراره (٢٧٪)، وجاء الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية في المرتبة الثانية؛ إذ بلغت نسبة تكراره (٢٣٪). أما الحق رقم (٢٦) المتعلق بحق الطفل في الحصول على المعلومات من شتى المصادر، فقد بلغت نسبة تكراره (١٩٪).

أما كتاب الصف الثاني، فيظهر من الجدول أنه خلا من (٢٥) حقاً بنسبة قدرها (٧١٪) من مجموع الحقوق الواردة في قائمة حقوق الطفل. ويُظهر الجدول رقم ٢ أيضاً أن أعلى نسبة تكرار في كتاب الصف الثاني قد بلغت (٢٦٪) للحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية، يليه الحق رقم (٢٦) المتعلق بحق الطفل في الحصول على المعلومات والمواد الإعلامية والثقافية واللغوية من شتى المصادر، الذي بلغت نسبة تكراره (٢١٪)، فالحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها؛ وقد بلغت نسبة تكراره (١٧٪).

وفي كتاب الصف الثالث، تساوت نسبة الحقوق التي لم ترد فيه مع نسبتها في كتاب الصف الثاني؛ إذ بلغت (٧١٪). وكانت نسبة تكرار الحق رقم (٢٦) المتعلق بحق الطفل في الحصول على المعلومات من شتى المصادر، هي أعلى نسبة في الصف الثالث؛ فقد بلغت (٣٠٪)، وقد استحوذ الحق رقم (٣١) المتعلق بتوجيه التعليم نحو شخصية الطفل ومواهبه وقدراته على المرتبة الثانية؛ إذ بلغت نسبته (١٥٪)، وبلغت نسبة تكرار الحق رقم (٢٥) المتعلق بحق الطفل في طلب أي نوع من المعلومات أو الأفكار وتلقيها وإذاعتها (١٣٪).

ولعل في هذه النتيجة ما يدعو للتأمل والدهشة؛ إذ يفترض أن يتعلم الطفل حقوقه منذ بدء دراسته في الصف الأول ثم تتدرج هذه الحقوق وما يرتبط بها من

مفاهيم، وتصبح أكثر اتساعاً وتجريداً في صفوف أعلى ؛ وهو ما لم يبن في التحليل. وليس من المستبعد أن عدم تركيز كتاب الصف الأول على حقوق الطفل يعود إلى تجاهل مقصود من واضعي المنهاج لذلك، مفترضين أن معظم المفاهيم التي ترتبط بحقوق الطفل قد تكون ذات طبيعة مجردة يتم التطرق إليها في صفوف أعلى عندما ينتقل الطفل إلى مراحل نمائية أخرى يتمكن فيها من تعلم ما هو غير مادي [٣٥، ص ١١٢]. وقد يعود سبب ذلك إلى بدء تعلم التلاميذ حروف اللغة في هذا الصف وعدم تمكنهم من مهارات القراءة وقلة حصيلتهم اللغوية ؛ مما يحول دون تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول حقوق الطفل بنسبة مرتفعة. أما الأمر الذي يصعب تفسيره، فهو انخفاض تلك النسبة في الصف الثالث وارتفاعها إلى ما يقارب النصف في الصف الثاني ؛ فالمفترض أن ينمو فهم الأطفال لحقوقهم مع تقدمهم في السن لا كما هو الحال في الوضع الحالي، وقد يُفسر ذلك بتعدد مؤلفي الكتب ولجان إعداد المناهج وانخفاض مستوى التنسيق بين تلك اللجان ؛ فيأتي ذكر الحقوق بطريقة غير دقيقة، فتتوزع على الصفوف المختلفة عشوائياً. لكن تجاهل حقوق الطفل في الصفين الثاني والثالث والاقتصار على عدد قليل منها ؛ يضع الباحث أمام تساؤل مفاده: هل هناك قصور في تضمين مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولى حقوق الطفل؟ ويخشى- وفقاً لما أشير إليه سابقاً- أن تكون الإجابة بالإيجاب ؛ إذ إن ما يفوق ثلثي حقوق الطفل لم تكن قد وردت في كتابي الصفين الثاني والثالث.

وقد ترد هذه النتيجة إلى اعتقاد واضعي منهاج اللغة العربية بأن هذه المادة، هي ليست من المواد الرئيسة الحاملة لموضوع حقوق الطفل ويترك هذا الموضوع إلى مواد أخرى غيرها، ويجانب هذا الاعتقاد الصواب سيما وأن اللغة العربية هي المادة الأساسية في الصفوف الأولى ؛ فهي تستحوذ على أعلى وزن في البرنامج الدراسي، وتعد الوعاء الذي

يحتوي باقي المواد التي تدرس في هذه الصفوف، فلا يمكن للطلبة تفهم أي مادة ما لم يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والتعبير. كما أن موضوعات اللغة العربية توفر فرصة لمؤلفي الكتب لتقديم حقوق الطفل بأساليب متنوعة مشوقة دونما حاجة إلى تجريد أو حتى للتمكن من مهارة القراءة. فقد تقدم حقوق الطفل في دروس التعبير أو الأناشيد أو القصص أو عبر حصص الدراما أو من خلال الصور التعليمية. ومهما يكن الأمر، فإن خلو كتب اللغة العربية للصفوف الأولى من الإشارة إلى معظم حقوق الطفل يعد نتيجة جد خطيرة، قد تشير إلى قصور في المنهاج لا بد من تداركه، وليست هناك أسباب قطعية لذلك.

أما بالنسبة للحقوق التي أظهرت تكراراً مرتفعًا وبنسبة عالية في كتب الصفوف الثلاثة، مثل: الحق رقم (٢٦) المتعلق بالحصول على المعلومات من شتى المصادر باستثناء الضار منها؛ فقد يرد ذلك إلى تأثر واضعي المناهج بثورة الاتصالات سيما في عصر يسهل فيه الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة مثل: القنوات الفضائية التي يمضي الأطفال فترة طويلة في مشاهدة برامجها، والشبكة العالمية (Internet) التي باتت مصدر معلومات مُهم للصغار مثلما هو الحال للكبار، والأقراص المدمجة (Compact disks)، والكتب أو المجلات التي أصبحت في متناول الجميع؛ فمن الممكن أن تكون ثورة المعلوماتية هذه قد أثرت في واضعي المناهج ومؤلفي الكتب، سيما وأن الأردن من البلدان التي اهتمت بذلك وأدخلت الحاسوب إلى البرنامج الدراسي بدءاً من الصف الأول، وربطت المدارس بالشبكة العالمية، فركز المؤلفون على حق الطفل في تلقي المعلومات من مختلف هذه المصادر شريطة أن تكون نافعة يفيد منها الأطفال، كما يشير نص الحق. وقد استحوذ الحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها، على نسبة تكرار مرتفعة في الصفين الأول والثاني، وقد يأتي ذلك انسجاماً مع

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الثاني هو: ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى كلاً من مجالات حقوق الطفل (البقاء، والحماية، والنمو)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، جُمعت التكرارات لكل مجال من المجالات حسب الحقوق التي تنتمي إليه، وفي كل كتاب من كتب الصفوف الثلاثة الأولى. واستخرجت نسبها المئوية. ويبين الجدول رقم ٣ تلك التكرارات ونسبها المئوية حسب المجال ومستوى الصف الدراسي.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حسب المجال ومستوى الصف الدراسي

المجال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
البقاء	١٢	٪١٦	١٥	٪١٣	١٠	٪١٢	٣٧	٪١٣
الحماية	٥	٪٧	٠	٪٠	٠	٪٠	٥	٪٢
النمو	٥٧	٪٧٧	١٠١	٪٨٧	٧٣	٪٨٨	٢٣١	٪٨٥
المجموع	٧٤	٪١٠٠	١١٦	٪١٠٠	٨٣	٪١٠٠	٢٧٣	٪١٠٠

يظهر من الجدول رقم ٣ أن نسبة تضمين مجالات حقوق الطفل في كل كتاب من كتب الصفوف الأولى قد جاءت متفاوتة؛ ففي كتاب الصف الأول جاء مجال النمو في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (٧٧٪) من مجموع الحقوق المتضمنة في الكتاب، وجاء مجال البقاء في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (١٦٪)، يليه في المرتبة الثالثة مجال الحماية وبلغت نسبته (٧٪). أما في كتاب الصف الثاني فقد كان مجال النمو أعلى مرتبة من المجالين الآخرين؛ إذ بلغت نسبته (٨٧٪) من مجموع الحقوق المتضمنة في الكتاب، يليه في المرتبة الثانية مجال البقاء بنسبة قدرها (١٣٪)، فمجال الحماية الذي بلغت نسبته المئوية صفراً. ولم تختلف

هذه النسب كثيراً في كتاب الصف الثالث الذي أظهر فيه مجال النمو أعلى نسبة من مجموع الحقوق المتضمنة في الكتاب وقدرها (٨٨٪)، يليه مجال البقاء بنسبة قدرها (١٢٪)، فمجال الحماية الذي لم يظهر نسبة تذكر.

ويلحظ من هذه النسب أن كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى قد ركزت على حق الطفل في مجال النمو ؛ فقد بلغ مجموع تكرار الحقوق المنتمية إليه (٢٣١) حقاً بنسبة قدرها (٨٥٪) من الحقوق المتضمنة في تلك الكتب، يليه مجال البقاء بنسبة قدرها (١٣٪)، فمجال الحماية بنسبة قدرها (٢٪). وقبل البدء بمناقشة هذه النتيجة، من المناسب التذكير هنا بأن عدد الحقوق التي تنتمي إلى كل مجال من هذه المجالات في قائمة حقوق الطفل لم يكن متساوياً [(البقاء: ٧)، و(الحماية: ١٥)، و(النمو: ١٣)]؛ وبالرغم من أن مجال الحماية قد تضمن أكبر عدد من الحقوق، إلا أنها، كما تشير نتائج التحليل، كانت الأقل ظهوراً في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، بينما احتل مجال البقاء المرتبة الثانية رغم قلة عدد الحقوق المنتمية إليه، مما يدعو إلى التساؤل فيما إذا كانت الحقوق قد ضمنت في تلك الكتب عشوائياً أم أنها استندت إلى معايير معينة، وهو أمر يحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء.

أما بالنسبة إلى مجال النمو الذي استحوذ على أعلى نسبة من الحقوق المتضمنة في كتب الصفوف الأولى ؛ فقد كانت أعلى نسبة تضمين له في كتاب الصف الثالث (٨٨٪)، وأقلها في الصف الأول (٧٧٪)، في حين بلغت هذه النسبة في الصف الثاني (٨٧٪). وعلى الرغم من ارتفاع نسبة تكرار مجال النمو في الصفوف الثلاثة فإنه لمن المفيد التذكير بعدم تركيز تلك الكتب على بعض الحقوق المنتمية إليه، مثل الحقوق ذات الأرقام: (٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨) التي لم تذكر في الكتب الثلاثة البتة، كما تركزت التكرارات في أربعة حقوق هي ذات الأرقام: (٢٥، ٢٦، ٣٢، ٣٤)، وهي التي أدت إلى ارتفاع نسبة

تضمين هذا المجال في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة، إلا أن ذلك لم يكن كافياً، وقد فسرت أسباب ارتفاع نسبة هذه الحقوق في مناقشة نتائج السؤال الأول. وضُمِّنت بعض الحقوق المنتمية إلى هذا المجال بنسبة متدنية أيضاً، مثل الحقوق ذات الأرقام: (٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٥).

وقد يعود سبب تركيز كتب اللغة العربية للصفوف الأولى على هذا المجال إلى الاهتمام بالطفل في هذه المرحلة الحرجة من النمو، ولانتشار مبادئ التربية التي تؤمن بدور المعلم مرشداً وموجهاً لتعلم الطلبة وفق قدراتهم وحاجاتهم، وللاهتمام في النمو المعرفي والجسمي والانفعالي بوصفها مجالات رئيسة للتربية في الأردن، كما غيرها من بلدان العالم. كما أن الانفجار المعرفي، وسهولة الحصول على المعلومات، وتنوع مصادر الثقافة وانتشار مراكزها، وتطور اللغة واتساع مفاهيمها، وانتشار الاتجاهات البيئية والتعليم البيئي، كل ذلك أدى إلى التركيز على الحقوق في مجال النمو وارتفاع نسبة تكراره في كتب الصفوف الثلاثة الأولى. ولعل في إهمال الحق رقم (٢٨) من هذا المجال وعدم ذكره في تلك الكتب رغم تعلقه بالأطفال المعوقين، أمر يحتاج إلى تفسير، سيما وأن وزارة التنمية الاجتماعية في الأردن تهتم بفتح مراكز خاصة لهؤلاء الأطفال ويلقون اهتماماً وتعليماً خاصين. وقد يرد سبب ذلك إلى عدم إدماج الطلبة المعوقين – وبخاصة المعوقين عقلياً – مع الطلبة العاديين وإيمان واضعي المناهج ومؤلفي الكتب بهذا التوجه؛ فلم يُذكر هذا الحق في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة بلا استثناء.

وبالنسبة إلى مجال البقاء الذي جاء في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (١٣٪) من مجموع تكرار الحقوق الكلي في الصفوف الثلاثة، فلم يتم تجاهله كما الحال في مجال الحماية، لكن نسبته لم تكن مرتفعة. وقد ظهرت أعلى نسبة له في الصف الأول (١٦٪)، أما أدنى نسبة، فقد ظهرت في كتاب الصف الثاني (١٣٪) ولا يكاد يظهر فرق بينها وبين نسبة

تكرار هذا المجال في الصف الثالث التي بلغت (١٢٪). وبالنتيجة، فإن نسبة تضمين مجال البقاء في كتب الصفوف الثلاثة لم تكن مرتفعة؛ إذ تركزت الحقوق في هذا المجال، في جميع الصفوف، على حقين هما: الحق رقم (٣) المتعلق برعاية الطفل لضمان رفاهه والحفاظ على حياته، والحق رقم (٤) المتعلق بالتقيّد بمعايير سلامة الطفل وصحته. أما باقي الحقوق التي تنتمي إلى هذا المجال، مثل: الحقوق ذات الأرقام: (١، ٢، ٥، ٦، ٧) فلم يؤتَ على ذكرها في أي كتاب من كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وهو ما يؤكد أن هذا المجال (النمو) لم يُعط العناية الكافية. وقد يعود سبب التركيز على الحقين (٣) و(٤) لأهمية مضمونهما؛ فالحفاظ على الطفل ورفاهه، والتقيد بمعايير صحته وسلامته أمران طبيعيان في الأردن الذي أولى الأطفال جل العناية الصحية، واهتم برفاههم وصحتهم النفسية أيضاً. وقد يرد سبب عدم التركيز على باقي الحقوق الواردة في مجال النمو إلى قناعة مؤلفي الكتب بأن منح بعضها للأطفال، مثل الحق رقم (٥) المتعلق بحق الطفل في التسجيل بالوثائق الرسمية ومنحه اسماً وجنسية، هو أمر بدهي معتاد أو روتيني، سيما وأن القانون الأردني يعاقب ولي الأمر الذي لا يسجل مولوده في فترة زمنية محددة، ويكفل للمولود جنسية والده. وقد يعود عدم ذكر حقوق أخرى في كتب الصفوف الأولى لاعتقاد واضعي المناهج ومؤلفي الكتب أن مضمون تلك الحقوق لا بد أن تكفله الدولة، مثل: الانتفاع من الضمان الاجتماعي ومساعدة الدولة للطفل إذا حرم من عائلته، واعتبار مصلحته هي الفضلى في جميع الإجراءات المتعلقة به (انظر الملحق). وقد يكون لهذا الاعتقاد ما يسوغه ما دامت القوانين الأردنية تكفل ذلك بالفعل. وعلى الرغم من محاولة تفسير ما أفضت إليه نتائج التحليل المتعلقة بحق البقاء، فإن نسبة تضمين حقوق هذا المجال في كتب الصفوف الثلاثة الأولى قد لا تكون كافية؛ فتعريف الطفل بحقوقه وواجباته أمرا في غاية الأهمية، ولا بد لمؤلفي الكتب من إيلائه جل عنايتهم.

وكانت نتيجة التحليل مثيرة للاهتمام فيما يتعلق بحق الطفل في مجال الحماية ؛ إذ بلغت نسبة تكرار الحقوق المنتمية إليه (٢٪) فقط ، وقد ضُمِّنت جميعها في نشيد بعنوان "أمي وأبي" عُرض في كتاب الصف الأول في التهيئة قبل الدرس الأول ، وهي تعود إلى الحق رقم (٩) المتعلق بحق الطفل في معرفة والديه وتلقي رعايتهما والحفاظ على صلاته بهما وبأفراد عائلته. وربما يعود ذكر هذا الحق إلى أهمية البدء بموضوع الأسرة في كتب الصفوف الأولى [١٥] أو إلى رغبة مؤلفي الكتب في تدعيم أواصر الترابط الأسري المعروف في المجتمعات العربية ، وقد يكون وضعه في الصف الأول وبالتهيئة للدروس إلى وعي مؤلفي الكتاب بما يعانيه الطفل عندما ينفصل عن والديه وأسرته حال دخوله المدرسة لأول مرة ؛ فكان من المفيد أن يبدأ الطفل حياته المدرسية بهذا النشيد الذي قد يترك أثرًا إيجابياً في نفسه ، وبخاصة إذا كان المعلم من النوع الحاني على طلبته ، والواعي للحالة النفسية التي تعتري الطفل في بداية حياته المدرسية ، فيوظف هذا النشيد بأسلوب فاعل.

ولا بد من الإشارة هنا ، إلى تجاهل جميع الحقوق الواردة في مجال الحماية تقريباً ، على الرغم من حاجة الطفل إلى الحماية في سنوات طفولته المبكرة في الصفوف الأولى ؛ وقد يرد ذلك إلى قناعة واضعي المنهاج ومؤلفي الكتب بأن معظم الحقوق التي وردت في مجال الحماية قد تمخضت عن أوضاع خاصة عاشتها الدول الغربية ولم تكن للطلبة في مجتمع عربي ، كالمجتمع الأردني ، حاجة بها. فعلى سبيل المثال لا الحصر ، إن حق الطفل في الحماية من أشكال التمييز ليس ملحاً وبخاصة في المجتمع الأردني الذي يلتزم بتعاليم الدين الإسلامي السمحة ؛ فلا تظهر فيه مثل هذه الأشكال من التمييز. أما إن تبدت ، فإنها لا تشكل ظاهرة تتفشى في المجتمع بل قد تكون في إطار ضيق جداً ولحالات خاصة ليست معممة ، سيما وأن الدستور الأردني قد نص على أن الأردنيين سواء في الحقوق والواجبات وأمام القانون.

وكذلك هي الحال فيما يتعلق بحق الطفل في اتخاذ التدابير التي تحول دون بيعه أو الاتجار به ؛ فهي ظاهرة تكاد تكون منعدمة في المجتمع العربي. أما حق الطفل في الوقاية من استخدام المخدرات أو إنتاجها أو بيعها ، فهي ظاهرة غير منتشرة أيضاً في المجتمع الأردني وبخاصة لدى الأطفال ؛ كما أن مكافحة المخدرات بكافة أشكالها ، وما نص عليه القانون من عقوبات رادعة للمتعاطين أو المتاجرين فيها ، يجعل من المجتمع الأردني مجتمعاً يكاد يخلو من هذه المشكلة ، الأمر الذي دعا مؤلفي كتب الصفوف الأولى إلى تجاهل هذا الحق. وقد يعود سبب تجاهله أيضاً ، خشية على الأطفال الذين ما زالوا في سن يافعة ؛ فهم لا يعرفون المخدرات بالمعنى المعروف وقد يكون في تعريفهم بها ـ حتى لتعليمهم حقهم بعدم التعاطي أو الاتجار بها ـ ما يثير انتباههم إلى أمر لا يفترض التنبه إليه في هذه المرحلة.

ومما لا شك فيه ، أن تضمين كتب الصفوف الأولى بعض حقوق مجال الحماية ، التي لم تدرج في تلك الكتب ، مثل حق الطفل في الحماية إذا كان لاجئاً ، لن يخلو من فائدة ؛ إذ يعد الأردن البلد العربي المستضيف لأكبر عدد من أطفال اللاجئين الفلسطينيين المسجلين بوكالة الغوث لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين ، ويوليهم الرعاية والاهتمام الممكنين من حيث الصحة والتعليم والأمومة والطفولة وغيرها. وقد يعود سبب تجاهل هذا الحق في كتب اللغة العربية إلى رغبة البلدان العربية ، ومنها الأردن ، بإعطاء خصوصية لهؤلاء اللاجئين بأن يعدوا مواطنين عاديين كي لا يشعروا بعناء اللجوء ؛ فلهم ما لباقي المواطنين من حقوق وعليهم ما عليهم من واجبات. يضاف إلى ذلك ، روابط الأخوة بين الشعوب العربية التي تحول أيضاً دون التعامل مع الفلسطينيين وأطفالهم بوصفهم لاجئين.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الثالث هو : ما مدى تركيز أسئلة الاستيعاب الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى على حقوق الطفل؟ وبعبارة أخرى يأتي هذا السؤال

للتحقق من مدى اهتمام الأسئلة التي تطرح في نهاية كل درس لقياس استيعاب الطلبة لأفكار النص الرئيسة بحقوق الطفل، وبخاصة الحقوق التي ضُمِّنت بالفعل في النصوص القرائية. وللإجابة عن هذا السؤال استعرضت أسئلة الاستيعاب الواردة في كتب الصفين الثاني والثالث. أما كتاب الصف الأول فلم تتوافر فيه أية أسئلة لهذه الغاية؛ فأسقط من التحليل. ويبين الجدول رقم ٤ التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاستيعاب في كتاب الصف الثاني الأساسي حسب الحق والمجال الذي تنتمي إليه تلك الأسئلة.

جدول رقم ٤ التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاستيعاب المتعلقة بحقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي.

المجال	الحق*	أرقام الدروس التي وردت فيها الأسئلة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	١٩ (سؤال ٢ صفحة ٣١)	١	٥.٦٪
	٤	١٧ (سؤال ٥ صفحة ١٥)	١	٥.٦٪
مجموع المجال			٢	١١.١٪
النمو	٢٩	١٩ (سؤال ٥ صفحة ٣١)	١	٥.٦٪
	٣١	٧ (سؤال ٢، ٣، ٤، ٥ صفحة ٥٢)	٤	٢٢.٢٪
	٣٢	١ (سؤال ٤ صفحة ٧)؛ ٣ (سؤال ٥، ٦، ٧ صفحة ٢٥)؛ ٦(سؤال ١، ٢ صفحة ٤٥)	٦	٣٣.٣٪
	٣٤	٧ (سؤال ٢، ٣، ٤، ٥ صفحة ٥٢)	٤	٢٢.٢٪
	٣٥	٦ (سؤال ١ صفحة ٤)	١	٥.٦٪
مجموع المجال			١٦	٨٨.٩٪
المجموع الكلي			١٨	١٠٠٪

* الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الأسئلة التي تشير إليها صفرًا.

يتضح من الجدول أن عدد الأسئلة المتعلقة بحقوق الطفل منخفض جداً، ولم يتجاوز (١٨) سؤالاً بنسبة قدرها (٨.٦٪) من المجموع الكلي لأسئلة الاستيعاب الواردة في كتاب الصف الثاني البالغ عددها (٢١٠) أسئلة موزعة على جزأي الكتاب الأول والثاني. وقد تشير هذه النتيجة إلى أن الأفكار المتضمنة في كتاب الصف الثاني، التي تتعلق بحقوق الطفل لم تكن مقصودة لذاتها؛ فلو كان الأمر كذلك لركزت أسئلة الاستيعاب على تلك الأفكار كي ترسخ في أذهان الطلبة. وقد كانت أعلى نسبة تكرار هي للأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها. وقد يكون سبب ذلك هو الرغبة في إدماج الموضوعات البيئية في كافة الموضوعات الدراسية؛ ذلك أن المنحى الاندماجي في تدريس التربية البيئية هو الأكثر شيوعاً، ويلقى تأييداً من التربويين. أما في المرتبة الثانية فقد جاءت الأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣١) المتعلق بتوجيه التعليم نحو شخصية الطفل ومواهبه وقدراته؛ وهو توجه جيد سيما وأن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد عليه، وإلى الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية؛ وقد يرد ذلك إلى وعي مؤلفي الكتب بما للعب من أهمية في حياة الأطفال؛ فركزوا على هذا الحق.

وإذا ما استثنيت الأسئلة التي تشير إلى الحقوق ذات الأرقام (٣، ٤، ٢٩، ٣٥) التي كان تكرار الأسئلة المتعلقة بها سؤالاً واحداً، يمكن القول إن ما تبقى من حقوق لم يطرح عليها أية أسئلة للتحقق من مدى استيعاب الطلبة لها. إن تجاهل هذا الكم الكبير من الحقوق في أسئلة الاستيعاب ليؤيد النتائج التي تمخض عنها السؤال الأول، التي مفادها أن اهتمام كتب اللغة العربية بحقوق الطفل ليس كافياً.

ويظهر من الجدول رقم ٤ أيضاً، أن تركيز الأسئلة قد انصب على الحقوق في مجال النمو التي استحوذت على (٨٨.٩٪) من الأسئلة، يليها الأسئلة المتعلقة بمجال البقاء التي بلغت نسبتها (١١.١٪). ولم يطرح أي سؤال يتعلق بالحقوق في مجال الحماية. تنسجم هذه النتائج مع نتيجة السؤال الثاني التي أشارت إلى أن مجال النمو قد استحوذ على أعلى

جـدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاستيعاب المتعلقة بحقوق لطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي .

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الأسئلة	التكرار	النسبة
البقاء	٤	٢ (سؤال ٥ ، ٦ صفحة ١٣)؛ ٤ (سؤال ٨ صفحة ٢٧)؛ ٢٠ (سؤال ١ ، ٧ صفحة ٦٥)	٥	٪٣٣.٣
مجموع المجال			٥	٪٣٣.٣
النمو	٢٥	١١ (سؤال ٢ صفحة ١٨)	١	٪٠.٦٧
	٢٦	٨ (سؤال ١ صفحة ٦٢)؛ ١٧ (سؤال ٥ صفحة ٤٢)	٢	٪١.٣
	٣٣	١ (سؤال ٦ صفحة ٥)	١	٪٠.٦٧
	٣٤	٢٤ (سؤال ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ صفحة ١٠٨)	٦	٪٤.٠
مجموع المجال			١٠	٪٦٦.٧
المجموع الكلي			١٥	٪١٠٠

❖ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الأسئلة التي تشير إليها صفرًا.

نسبة في كتاب الصف الثاني ، وكذلك الحال فيما يتعلق بحق البقاء الذي طرح عليه سؤالان ؛ فاحتل المرتبة الثانية. وعموماً ، تؤكد هذه النتيجة خطورة تجاهل مثل هذه المواضيع في كتب اللغة العربية التي يفترض أن تغطي هذه الحقوق بطريقة متوازنة وغير عشوائية.

أما في كتاب الصف الثالث الأساسي ، فقد كان تكرار الأسئلة ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول رقم ٥

وكما الحال في الصف الثاني ، يتضح من الجدول أن عدد الأسئلة المتعلقة بحقوق الطفل قليل جداً ولم يتجاوز (١٥) سؤالاً بنسبة قدرها (٪٧.٨) من المجموع الكلي لأسئلة الاستيعاب الواردة في كتاب الصف الثالث البالغ عددها (١٩٣) سؤالاً موزعة على جزأي الكتاب الأول والثاني. وقد كانت أعلى نسبة تكرار للأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب ؛ ويتوافق ذلك مع ارتفاع نسبة تكرار هذا الحق المشار إليها في نتيجة السؤال الأول (انظر الجدول رقم ٢) .

أما في المرتبة الثانية فقد جاءت الأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣١) المتعلق بحق الطفل في توجيه التعليم نحو شخصيته ومواهبه وقدراته ؛ وهو توجه يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة ، وتشير الأسئلة أيضاً إلى الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية ؛ وتعزز هذه النتيجة التفسير الذي ذكر سابقاً ، المتعلق بوعي مؤلفي الكتب بما للعب من أهمية في حياة الأطفال.

وقد أشارت خمسة أسئلة إلى الحق رقم (٤) المتعلق بسلامة الطفل وصحته ، وكان هذا الحق قد احتل مع الحق رقم (٣٤) المرتبة الرابعة في نسبة تكراره في كتاب الصف الثالث. إن التركيز على هذا الحق أمر ضروري ؛ فصحة الطفل وسلامته لازمتان لنموه ، وقد يعكس ذلك الاهتمام بالأطفال على المستويين الحكومي والشعبي ، وانتشار الخدمات الصحية التي تتوافق مع خطط نشر الوعي الصحي بين الأسر الأردنية عبر المراكز الصحية وما تقدمه من خدمات ونشرات ، وانتشار مراكز الأمومة والطفولة في المدينة والقرية والبادية الأردنية. وقد طرح على الحقوق ذات الأرقام (٢٥ ، ٢٦ ، ٣٣) سؤال واحد أو سؤالان اثنان ، ولم يطرح على ما تبقى من حقوق وعددها (٣٠) حقاً أية أسئلة ؛ ولعل في ذلك تأكيد على الاهتمام غير الكافي لكتب اللغة العربية بحقوق الطفل.

ويظهر من الجدول رقم ٥ أيضاً أن تركيز الأسئلة قد انصب على الحقوق في مجال النمو الذي استحوذ على (٦٦٫٧٪) من الأسئلة ، يليها الأسئلة المتعلقة بمجال البقاء التي بلغت نسبتها (٣٣٫٣٪)، ولم يطرح أي سؤال يتعلق بالحقوق المنتمية إلى مجال الحماية. وتؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه حال إجابة السؤال الثاني من انخفاض تركيز كتب الصفوف الأولى في مادة اللغة العربية على بعض حقوق الطفل ، وهي نتيجة مذهلة ؛ فكيف للطفل أن يعرف حقوقه وواجباته ويعيها ، ما دامت تلك الكتب قد تجاهلت عدداً كبيراً منها؟

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الرابع هو : ما مدى تعبير الصور التعليمية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى عن حقوق الطفل؟ وللإجابة عن هذا السؤال استعرضت الصور

التعليمية الواردة في تلك الكتب جميعها، ورصد تكرار المعبرة منها عن أي حق من حقوق الطفل ونسبها المئوية. ويبين الجدول رقم ٦ عدد الصور التي تعبر عن حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي ونسبها المئوية موزعة حسب المجال الذي تنتمي إليه.

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية للصور التي تعبر عن حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي.

المجال	الحق*	أرقام الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٥، ٨ (١،٢)❖❖، ٣٤، ٤٣	٥	٪١٢٫٥
	٤	٣١، ٣٢، ٤٣	٣	٪٧٫٥
مجموع صور المجال			٨	٪٢٠
الحماية	٩	التهيئة قبل الدرس الأول، صفحة ١٨	١	٢٫٥
مجموع صور المجال			١	٢٫٥
النمو	٢٣	٨(١، ٢)	٢	٪٥
	٢٦	٣٧، ٣٩، ٤٠	٣	٪٧٫٥
	٢٩	٢٦، ٩	٢	٪٥
	٣٠	٩	٢	٪٥
	٣١	٢٦، ٤٠(١)	٢	٪٥
	٣٢	١٠، ٢١(١)، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٢(٢)، ٤٤	٧	٪١٧٫٥
	٣٣	٦(١)، ٢٩	٢	٪٥
	٣٤	١، ٣، ٦(٦)، ٧، ١٣، ١٦، ١٩، ٣٣، ٣٤، ٤٤، ٤٧	١١	٪٢٧٫٥
مجموع صور المجال			٣١	٪٧٧٫٥
المجموع الكلي			٤٠	٪١٠٠

❖ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الصور المعبرة عنها صفرًا.

❖❖ الأرقام بين الأقواس تشير إلى رقم الصورة المتسلسل في الدروس التي تحتوي على أكثر من صورة.

يتضح من الجدول أن ما نسبته (٣٣,٨٪) من مجموع الصور التعليمية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الأول البالغ عددها (١١٨) صورة قد عبرت عن بعض حقوق الطفل؛ وهي نسبة جيدة تعادل ثلث المجموع الكلي لصور الكتاب. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بسيادة التفكير الحسي الذي يميز مرحلة النمو التي يمر فيها الطلبة في هذا السن [٣٥]، وقد يكون ذلك هو ما دعا مؤلفي الكتب إلى التعبير عن بعض الحقوق بالصور، وهي وسيلة شبه حسية لكنها أيسر فهمًا من قبل الطلبة الصغار من الخبرة المجردة غير الحسية. ويُلحظ من الجدول أن توزيع الصور على المجالات الثلاثة لم يكن متوازناً؛ إذ إن ما نسبته (٧٧,٥٪) من مجموع صور الكتاب المعبرة عن حقوق الطفل، كانت لحق الطفل في مجال النمو، وقد حظي مجال البقاء بما نسبته (٢٠٪)، أما مجال الحماية فلم يحظ بأكثر من صورة واحدة بنسبة قدرها (٢,٥٪). وبالمقارنة مع نتائج سؤالي الدراسة الأول والثاني؛ يظهر أن نسب توزيع الصور على المجالات الثلاثة تتوافق إلى درجة كبيرة جدًا، مع نسب توزيع الحقوق المتضمنة في النصوص القرائية على تلك المجالات. ولعل في تجاهل الحقوق المنتمية إلى مجال الحماية وعدم إعطاء مجال البقاء الاهتمام اللازم، ما يدعو إلى مزيد من الدراسة.

ومع أن الصور التي عبرت عن حقوق معينة تقارب ثلث عدد الصور التعليمية الواردة في الكتاب، لكنها غطت (١١) حقاً فقط، ولم تعبر عن أي من الحقوق المتبقية وعددها (٢٤) حقاً تشكل ما نسبته (٦٩٪) من الحقوق الواردة في أداة هذه الدراسة (قائمة حقوق الطفل)؛ وقد يعود ذلك إلى صعوبة التعبير عن بعض الحقوق بصور يسهل على الأطفال تمثلها. وتمحورت الصور التي تعبر عن حقوق الطفل في ثلاثة حقوق، هي: الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة واللعب ومزاولة الأنشطة المتنوعة، الذي استحوذ على أكبر عدد من الصور بنسبة قدرها (٢٧,٥٪)؛ والحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في التعليم البيئي بنسبة قدرها (١٧,٥٪)؛ والحق رقم (٣) المتعلق برعاية الطفل لضمان رفاهه والحفاظ على حياته بنسبة قدرها (١٢,٥٪). وتجدر الإشارة - هنا - إلى أن معظم الصور التي عبرت عن حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف الأول، إن لم

تكن جميعها، لم ترد في سياقات قصدت فيها الحقوق لذاتها، إنما هي سياقات مختلفة عن ذلك (انظر الدروس التي وردت فيها الصور وفق الجدول رقم ٦).

أما في الصف الثاني الأساسي، فقد كان تكرار الصور التي تعبر عن حقوق الطفل، ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول رقم ٧.

جدول رقم ٧ . التكرارات والنسب المئوية للصور التي تعبر عن حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي.

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٤(١)❖❖، ١٩	٢	٦.٤٪
	٤	٢(١)، ٤(٢)، ١٢، ٢٩	٤	١٣.٠٪
مجموع صور المجال			٦	١٩.٤٪
النمو	٢٥	٩، ١٣	٢	٦.٤٪
	٢٦	٨ (٢، ٦)	٢	٦.٤٪
	٣٠	٢(٢)، ٣	٢	٦.٤٪
	٣١	٣	١	٣.٢٪
	٣٢	١، ٧(١، ٢)، ٨، ١١، ١٦، ٢٢	٧	٢٢.٥٪
	٣٣	٤، ٨، ١٨	٣	١٠.٠٪
	٣٤	١، ٢(٣،١)، ٤(١)، ٨، ١٣، ١٧، ٢٥	٨	٢٥.٨٪
مجموع صور المجال			٢٥	٨٠.٦٪
المجموع الكلي			٣١	١٠٠٪

❖ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الصور المعبرة عنها صفرًا

❖❖ الأرقام بين الأقواس تشير إلى رقم الصورة المتسلسل في الدروس التي تحتوي على أكثر من صورة

يتضح من الجدول أن ما نسبته (٣٨.٧٪) من مجموع صور كتاب اللغة العربية للصف الثاني البالغ عددها (٨٠) صورة قد عبرت عن بعض حقوق الطفل؛ وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما، إذا ما قورنت بالنتائج المتعلقة بتضمين الحقوق في أفكار النصوص

القرائية (انظر نتائج السؤال الأول). وقد تركزت هذه الحقوق في معظمها في مجال النمو بنسبة قدرها (٨٠.٦٪) من مجموع صور الكتاب المعبرة عن حقوق الطفل، و(١٩.٤٪) في مجال البقاء، ولم تعبر أي صورة عن حقوق الطفل في مجال الحماية، وهو ما يتوافق مع توزيع هذه الحقوق في نصوص الكتاب القرائية. ومن الواضح أن الحقوق المعبر عنها بالصور قد تركزت في الحق رقم (٣٤) بنسبة قدرها (٢٥.٨٪)، والحق رقم (٣٢) بنسبة قدرها (٢٢.٥٪)، والحق رقم (٤) بنسبة قدرها (١٣.٠٪)، وتتوافق هذه النتائج مع ما تم التوصل إليه فيما يتعلق بالصور المعبرة عن حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف الأول المشار إليها فيما سبق. وقد يُفسِّر التفكير الذي يتسم به الطلبة في الصفين الأول والثاني هذه النتيجة؛ فهم ما زالوا يعيشون في مرحلة تفكير مادي ولم يصلوا بعد إلى التفكير المجرد فآثر المؤلفون تقديم حقوق الطفل على شكل صور، فهي أبلغ للطلبة في سنوات الدراسة الأولى من الكلام الشفوي، وبخاصة لدى أولئك الذين تعوزهم القدرة القرائية. كما وتتوافق هذه النتيجة مع توزيع الحقوق المُتضَمَّنة في النصوص القرائية من كتاب الصف الثاني.

وبالنسبة إلى الصور التعليمية في كتاب اللغة العربية للصف الثالث، فقد عبرت عن حقوق الطفل على النحو المبين في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. التكرارات والنسب المئوية للصور التي تعبر عن حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٣(٤ ، ٥)❖❖	٢	١٢.٥٪
	٤	٢٠	١	٦.٣٪
مجموع صور المجال			٣	١٨.٨٪

تابع جدول رقم ٨.

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
النمو	٢٣	١٨(٢)	١	٦،٣٪
	٢٤	٤	١	٦،٣٪
	٢٦	٨	١	٦،٣٪
	٢٩	٨	١	٦،٣٪
	٣٠	١، ٣	٢	١٢،٥٪
	٣٢	٢٢	١	٦،٣٪
	٣٤	٣(٣،١، ٤، ٥)، ٧، ٢٤(٢)	٦	٣٧،٥٪
مجموع صور المجال			١٣	٨١،٢٪
المجموع الكلي			١٦	١٠٠٪

◆ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الصور المعبرة عنها صفرًا

❖❖ الأرقام بين الأقواس تشير إلى رقم الصورة المتسلسل في الدروس التي تحتوي على أكثر من صورة.

يتضح من الجدول أن ما نسبته (٣٢٪) من مجموع صور كتاب اللغة العربية للصف الثالث البالغ عددها (٥٠) صورة، قد عبرت عن بعض حقوق الطفل؛ وهي نسبة جيدة تعادل ثلث صور الكتاب تقريبًا، ولا يتجاوز تفسيرها ما سبق ذكره حال تفسير نتائج هذا السؤال في الصفين الأول والثاني. لكن ما يلفت الانتباه، كما يظهر من الجدول، أن (٨١،٢٪) من مجموع صور الكتاب التي عبرت عن حقوق الطفل، وقعت في مجال النمو، ولم يحظ مجال البقاء على أكثر من (١٨،٨٪) من تلك الصور، في الوقت الذي لم تعبر فيه أي صورة عن أي حق في مجال الحماية. فهذا التوزيع غير المتوازن يجعل الإفادة من تلك الصور في مجال حقوق الطفل ليست كبيرة، سيما أن الحق رقم (٣٤) قد استحوذ على (٣٧،٥٪) من مجموع صور الكتاب التي تعبر عن حقوق الطفل؛ وهي نسبة تعادل ثلث تلك الصور. لكن الصور التعليمية، على الرغم من هذه النتائج التي تبدو جيدة، لا

تستغل من قبل المعلمين على نحو يعزز تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية [٣٧]، ومن البدهي أن لا يتطرق المعلمون إلى ما تمثله تلك الصور من حقوق، سيما وأنها تأتي لتعبر عن دروس قلما تركز عناوينها أو أفكارها الرئيسة على حقوق الطفل؛ فيضحى إدراك المعلم للحق الذي تعبر عنه الصورة أمراً صعباً. ولا ينسى ما لإهمال حقوق الطفل من أثر في ذلك؛ فالدورات التدريبية وورش العمل التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة أو حتى قبلها، تركز على أساليب التدريس المختلفة لا على تحليل الكتب وما يرد فيها من أفكار، وأسئلة، وصور.

وخلاصة القول، أن تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حقوق الطفل لم يكن على المستوى المطلوب؛ إذ تم التركيز على بعض الحقوق دون غيرها. أما أسئلة الاستيعاب الواردة في تلك الكتب فلم تركز هي الأخرى على حقوق الطفل ولم يكن من اهتمام مؤلفي الكتب التساؤل عن الأفكار الرئيسة المتعلقة بحقوق الطفل، وهو ما يؤكد أن الأفكار المتعلقة بحقوق الطفل في كتب الصفوف الأولى، قد عُرضت بشكل غير مخطط له أو مقصود. ومع أن بعض الصور التي عُرضت في كتب الصفوف الأولى عبرت بشكل أو بآخر عن حقوق الطفل، إلا أن ذلك لم يكن هدفها الرئيس؛ ذلك أنها لم تتفق كثيراً مع النسبة المتدنية لحقوق الطفل المتضمنة في النصوص القرائية، أو تلك التي دارت أسئلة الاستيعاب حولها. وقد تكون هذه النتيجة طبيعية في غياب منهاج واضح ومحدد للتربية من أجل حقوق الإنسان بعامة والطفل بخاصة، وفي ظل عدم وضوح التوجهات التربوية في هذا الصدد، وتعدد اهتمامات واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية.

التوصيات

حاولت هذه الدراسة تحليل كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للوقوف على مدى اهتمامها بحقوق الطفل، ولتحقيق هذه الغاية حللت أفكار النصوص القرائية، وأسئلة الاستيعاب، والصور التعليمية الواردة في تلك الكتب، وبناءً على نتائج الدراسة ومناقشة تلك النتائج، يوصى بما هو آت:

١ - تضمين حقوق الطفل في كتب الصفوف الثلاثة الأولى على نحو يمثل ما جاء في "قائمة حقوق الطفل"، وتوزيعها بشكل متوازن غير عشوائي. وتنويع النصوص التي تتعلق بالحقوق من أناشيد وقصائد وقصص؛ ذلك أنها تتناسب مع خصائص طلبة الصفوف الأولى.

٢ - زيادة تركيز أسئلة الاستيعاب التي تقيس الأفكار الرئيسة للنصوص القرائية في كتابي اللغة العربية للصفين الثاني والثالث على حقوق الطفل.

٣ - تقديم صور تعليمية في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى تهدف إلى التعبير بشكل رئيس عن حقوق الطفل، وتوجيه المعلمين والمعلمات إلى ضرورة توظيفها في تعليم حقوق الطفل لطلبة الصفوف الأولى.

٤ - إجراء دراسات أخرى لاحقة تتعلق بحقوق الطفل تُفحص فيها البيانات كميًا وفق معايير معينة للتأكد من دلالة الفروق في تضمين حقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى بين ما يتوقعه الخبراء والمتخصصين، وما هو متوافر فعلياً في تلك الكتب من حقوق؛ وهو ما حالت القيمة (صفر) التي ظهرت في بعض المجالات دون توظيفه في هذه الدراسة.

٥ - عقد ورش عمل تدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الأولى لإطلاعهم على أساليب تدريس حقوق الطفل في تلك الصفوف، وبالتحديد، ما يتعلق بالأنشطة

والألعاب المناسبة لطلبة الصفوف الأولى، والتنبيه إلى أهمية تعليم حقوق الطفل في سن مبكرة.

٦ - إجراء دراسات تبحث في المرجعية التي ينبغي اعتمادها حال تحليل المناهج والكتب المدرسية للوقوف على ما تتضمنه من حقوق؛ كأن تكون مرجعية عالمية أو عربية وما يصدر عنها من مواثيق، وإعلانات، واتفاقيات؛ أو مرجعية دينية إسلامية وما ترسيه من مبادئ، وقوانين، وقواعد سلوك تحمي الطفل وتكفل له الحياة والنمو.

٧ - إجراء مسح شامل لكتب الحلقة الأساسية الأولى ومناهجها الدراسية؛ للوقوف على كفاية مواضيع حقوق الطفل المتوافرة فيها، ومدى ملاءمتها للمواد الدراسية المعنية ولمستويات التلاميذ ومراحل نموهم، ورسم سياسة تربوية واضحة ومحددة في هذا المجال أو تطوير منهاج خاص للتربية على حقوق الإنسان وحقوق الطفل.

٨ - إجراء دراسات ميدانية لتحديد كيفية تناول المعلمين والمعلمات والطلبة مواضيع حقوق الطفل في غرفة الصف.

٩ - التحقق من مدى اهتمام فرق الإشراف التربوي في تتبع مواضيع حقوق الطفل حال زيارتهم للمدارس أو عقدهم للدورات والورش التعليمية؛ وذلك باستطلاع آراء المعلمين والمعلمات في هذا الأمر.

المراجع

[١] السعدي، عماد، وعبد المعطي نمر، وزياد البوريني، *أساليب تدريس اللغة العربية*، إربد: دار الأمل، ١٩٩١.

[٢] محافظة، علي. "المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[٣] هيكل، محمد سعيد. "تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية." *التربية الجديدة*، ع٥٨،

(١٩٩٥)، ١٠٥ ـ ١٣٢.

[٤] السايح، السعيد. "الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالمرحلة الثانوية في المغرب." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ١٥١ ـ ١٦٧.

[٥] البخاري، عمران. "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في التعليم الثانوي." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ٢٧ ـ ٣٤.

[٦] كوتكدجيان، جورج. "الإنجازات والعراقيل في مجال التربية في حقوق الإنسان"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[٧] صباريني، غازي حسن. *الوجيز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية*، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٧

[٨] عتيقة، نجوى علي. *حقوق الطفل في القانون الدولي*، القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٩٥م.

[٩] أبو الوفا، أحمد. *الحماية الدولية لحقوق الإنسان في إطار منظمة الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة*، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النهضة العربية، ٢٠٠٠م.

[١٠] جامعة الدول العربية. *ميثاق حقوق الطفل العربي*، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والثقافية، ١٩٨٠م.

[١١] المعهد العربي لحقوق الإنسان. *الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية*، تونس، ١٨ ـ ٢٠ شباط (فبراير) ١٩٩٣، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[١٢] ابن رمضان، عمارة. "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي: الواقع والآفاق على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي: محاولة تقييمية"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[١٣] سمور، زهدي عبد المجيد. "دور وسائل الإعلام في التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[١٤] O'brien, E. D. "We Must Integrate Human Rights in the Social Studies." *Social Education*, 63, No. 3, (1999), 171-175.

[١٥] الخريشة، علي كايد. "حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن." مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٤، ع١، (٢٠٠٢م)، ٧٤ ـ ١٠٣.

[١٦] Fernekis, William. "Children's Rights in the Social Studies Curriculum: A Critical Imperative." *Social Education*, 56, No. 4, (1992), 203-204.

[١٧] لانسداون، جيريسون. "التقدم في تنفيذ إعلان حقوق الطفل والعوامل المساعدة والعوامل المعيقة." ترجمة أحمد عطية أحمد، *مستقبليات*، ٢٩، ع٢ (١٩٩٩م)، ١٩٣ ـ ٢٠٣.

[١٨] فيرهيلين، يوجين. "تيسير حقوق الأطفال في التعليم: المطالب والآمال المعقودة على المعلمين والآباء." ترجمة زينب علي النجار، مستقبليات، ٢٩، ع٢، (١٩٩٩م)، ٢٢٩ ـ ٢٣٧.

[١٩] طراونة، محمد سليم. *دراسات في حقوق الإنسان "دراسة تحليلية"*، الطبعة الأولى، عمان: مركز جعفر للخدمات الطلابية والكمبيوتر، ١٩٩٦.

[٢٠] Cantwell, Nigel. "Conventionally theirs: An Overview of the Origin, Content, and Significance of the convention on the Rights of the Child." *Social Education*, 56, No. 4, (1992), 207-210.

[٢١] Edmonds, Beverly. "The Convention on the Rights of the Child: A Point of Departure." *Social Education*, 56, No. 4, (1992), 205-207.

[٢٢] Unicef. *Annual Report*, New York, United Nations Children's Fund, 1996.

[٢٣] براهمة، نبيل. "مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، (١٩٩٧).

[٢٤] ساري، حلمي. "مفاهيم حقوق الإنسان: دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي." *دراسات العلوم الإنسانية*، ٢٢أ، ع٦، (١٩٩٥)، ٢٧٦١ ـ ٢٧٨٧.

[٢٥] سلام، محمد، وناديا عبد المنعم." واقع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالتعليم الثانوي في مصر وصيغة تطويره." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ١٣٩ ـ ١٤٩.

[٢٦] بوشرباك، أحمد. "حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في إطار مناهج التعليم في دولة قطر." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ١٣٣ ـ ١٣٨.

[٢٧] Carol, W. R. Human Rights Education in the Elementary School: A case Study of Fourth Grades Response to a Democratic, Social Action, Oriented, Human Rights Curriculum." *Dissertation Abstract International*, 53, No. 6, (1992), 6680-A.

[٢٨] وزارة التربية والتعليم (الأردن).المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي: التوصية الخامسة "المناهج والكتب المدرسية"، *رسالة المعلم*، ٢٩، ع ٣، ٤،(١٩٨٧)، ٦٥ ـ ٦٧.

[٢٩] طعيمة، رشدي. *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧.

[٣٠] حسين، سمير. تحليل المضمون، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣.

[٣١] وزارة التربية والتعليم (الأردن). *لغتنا العربية*، للصف الأول، (ج ١، ٢)، المديرية العامة للمناهج، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٢] وزارة التربية والتعليم (الأردن). *لغتنا العربية*، للصف الثاني، (ج ١، ٢)، المديرية العامة للمناهج، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٣] وزارة التربية والتعليم (الأردن). *لغتنا العربية*، للصف الثالث، (ج ١، ٢)، المديرية العامة للمناهج، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٤] Martin, G., and Pear, J., *Behavior Modification: What it is and how to do it*, NJ, Prentice-Hall, Inc., 1978.

[٣٥] أبو جادو، صالح. علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٦] محي الدين توق، وعبد الرحمن عدس. *أساسيات علم النفس التربوي*، نيويورك: جون وايلي وأولاده، ١٩٨٤.

[٣٧] Al-Barakat, Ali. "The Effectiveness of Instructional Pictures in the Development of Young Children's Linguistics Skills From Jordanian Teachers' Perspectives." *Dirasat*, 30, No. 1, (In press).

الملحق

قائمة حقوق الطفل

للطفل الحق في:

الرقم	المجال	الحق
١	البقاء	اعتبار مصلحته هي الفضلى في جميع الإجراءات المتعلقة به
٢	البقاء	مراعاة حقوق وواجبات والديه أو الأوصياء عليه
٣	البقاء	رعايته اللازمة لرفاهه وللحفاظ على حياته وتيسير نموه إلى أقصى حد ممكن
٤	البقاء	التقيّد بمعايير سلامته وصحته وبأعلى مستوى ممكن لا ضرر فيه بعيداً عن التقاليد الصحية غير الصحيحة
٥	البقاء	تسجيله في الوثائق الرسمية فور ولادته ومنحه اسماً وجنسية وهوية والحفاظ عليها
٦	البقاء	مساعدة الدولة ورعايتها له إذا حرم من بيئته العائلية

٧	البقاء	الانتفاع من الضمان الاجتماعي
٨	الحماية	الحماية من جميع أشكال التمييز أو العقاب بغض النظر عن الجنس أو اللون أو الدين أو غيره
٩	الحماية	معرفة والديه وتلقي رعايتهما والحفاظ على صلاته وعلاقته الشخصية بهما وبأفراد عائلته، وإن انفصل عنهما
١٠	الحماية	التزود بمعلومات عن أفراد عائلته الغائبين وجمع شملهم وحرية تنقلهم
١١	الحماية	منع نقله إلى خارج الدولة أو العودة إليها بطريقة غير مشروعة
١٢	الحماية	الاستماع إليه في أي إجراءات قضائية أو إدارية تخصه
١٣	الحماية	حماية حياته الخاصة من أي تعرض غير قانوني، سواء في أسرته أو منزله أو مراسلاته
١٤	الحماية	حمايته من كافة أشكال العنف أو الإساءة أو الضرر الجسمي عندما لا يكون برعاية والديه
١٥	الحماية	حمايته ومساعدته إذا كان لاجئاً
١٦	الحماية	حمايته من جميع أشكال الاستغلال الاقتصادي، أو من أداء الأعمال الخطرة الضارة به أو المعيقة لتعلمه
١٧	الحماية	حمايته من جميع أشكال الاستغلال أو الانتهاك الجنسي أو أي أشكال ضارة برفاهه
١٨	الحماية	وقايته من استخدام المخدرات أو إنتاجها أو بيعها
١٩	الحماية	اتخاذ التدابير التي تحول دون بيعه أو الاتجار به بأي شكل من الأشكال
٢٠	الحماية	حمايته، إذا أخل بالقانون، من التعذيب أو العقوبة القاسية اللاإنسانية
٢١	الحماية	ألا يحرم من حريته أو يسجن إلا وفقاً للقانون ولأقصر مدة زمنية يتمكن فيها من الاتصال بأفراد أسرته
٢٢	الحماية	حمايته من النزاعات المسلحة ومنع اشتراكه في الحروب أو التجنيد في القوات المسلحة
٢٣	النمو	توجيهه وإرشاده الملائمين لقدراته وحاجاته وبما يتفق وحقوقه
٢٤	النمو	تكوين آرائه الخاصة والتعبير عنها واعتبارها ما أمكن
٢٥	النمو	طلب أي نوع من المعلومات أو الأفكار وتلقيها وإذاعتها

٢٦	النمو	الحصول على المعلومات والمواد الإعلامية والثقافية واللغوية من شتى المصادر باستثناء الضار منها
٢٧	النمو	تحمل والديه أو الأوصياء عنه مسؤولية مشتركة في تربيته ونموه
٢٨	النمو	رعايته، إذا كان معاقاً، مادياً واجتماعياً وأسرياً وتعليمياً وتعزيز ثقته بذاته
٢٩	النمو	توفير مستوىً معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي والمعنوي والاجتماعي
٣٠	النمو	تعليمه بمناخ يحترم كرامته وإنسانيته مجانياً وبأقصى درجات المواظبة وعدم التسرب من المدرسة
٣١	النمو	توجيه التعليم نحو شخصيته ومواهبه وقدراته واحترامه حقوق غيره وحرياتهم
٣٢	النمو	حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها
٣٣	النمو	تعليمه احترام القانون والتسامح والصداقة وحرية ممارسة الدين أو الشعائر أو اللغة مهما كانت تبعيته
٣٤	النمو	الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية
٣٥	النمو	إكسابه مهارات التفكير والبحث العلمي واستخدام التكنولوجيا

An Analytical Study of Child Rights in Arabic Language Textbooks in the First Three Grades in Jordan

Imad T. Sa'di
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract.. This study aims at identifying the extent to which Arabic language textbooks in the first three elementary grades in Jordan incorporate child rights, and whether comprehension questions ask about such rights, in addition, the reflection of child rights in the educational pictures has been examined. For the purpose of the study, a list of (35) rights has been developed. The list covers three dimensions of rights: survival, protection and development rights .
The Results show that the highest percentage of child rights incorporation is in the development domain, whereas the lowest is in the protection one. The findings also show a critical lack of comprehension questions in the textbooks asking about child rights. In addition, a good percentage of child rights is reflected in the educational pictures. Depending upon the results of this study some recommendations have been suggested.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٩ -٢٩٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

تصنيف مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية: دراسة نقدية

عبدالحكيم بن جواد المطر

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/١٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٧/١٩هـ)

ملخـــص الدراســـة. يُعتبر تصنيف الرياضيين ذوي الاحتياجات الخاصة - وبالأخص الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة - حجر الزاوية في تطوير مستوى أدائهم الرياضي وزيادة معدل مشاركتهم في الأنشطة الرياضية التنافسية ولاسيما الألعاب شبه الأولمبية. وعلى الرغم من تمتع الأنظمة التصنيفية المعتمدة من قبل المنظمات الرياضية الدولية لمستخدمي الكراسي المتحركة ببعض المزايا، إلا أنها تعاني من مشاكل فنية وصعوبات إدارية وتنظيمية تحد من تحقيق الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة لأهدافهم خصوصا في المستوى الأولمبي.

لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف على أنواع التصنيف الرياضي لمستخدمي الكراسي المتحركة و مزايا و عيوب كل نوع.

٢ - التعرف على تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

٣ - اقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها في أنظمة تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتحليل ما أمكن الاطلاع عليه من أدبيات التصنيفات الرياضية لمستخدمي الكراسي المتحركة لتحديد أنواع التصنيف المستخدمة ومزايا وعيوب

كل نوع، ومن ثم خلصت الدراسة إلى اقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند وضع نظام تصنيف رياضي جديد.

مقدمـــــــــة

كانت بدايات ممارسة الرياضة بالنسبة لمستخدمي الكراسي المتحركة بعد الحرب العالمية الثانية في نهاية أربعينيات القرن الميلادي الماضي حيث استخدمت الرياضة كجزء من برامجهم العلاجية، وذلك بقيادة الســـــير جوتمان (Sir Guttmann) من مستشفى ستوك ماندفيل Stoke Mandeville ببريطانيا، والذي أسس لاحقاً الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل International Stoke Mandeville Games Federation. وكان هذا الاتحاد هو القاعدة التي انطلقت منها رياضات ذوي الاحتياجات الخاصة عامة ومستخدمي الكراسي المتحركة خاصة، وذلك نظراً لتركيزه على المصابين في نخاعهم الشوكي أو بشلل الأطفال.

وكان هذا التركيز - الذي لا يزال حتى وقتنا الحالي - سبباً في تأسيس اتحادات وجمعيات أخرى تعنى بالفئات الأخرى من مستخدمي الكراسي المتحركة، فتأسست المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين International Sports Organization for Disabled والجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي Cerebral Palsy International Sport & Recreation Association، حيث عنيت الأخيرة برياضات ذوي الشلل الدماغي بينما عنيت الأولى برياضات ذوي البتر والإعاقات الحركية الأخرى خلاف المصابين في نخاعهم الشوكي أو شلل الأطفال.

ونظمت كل من الاتحادات الثلاثة بطولات رياضية منفصلة للرياضيين الذين تشرف عليهم حتى عام١٩٧٦ م حينما نظمت ألعاباً للمعوقين بمدينة توبيكوك بكندا تحاكي الألعاب الأولمبية للعاديين، ثم تكرر تنظيمها بشكل غير منتظم حتى عام ١٩٨٨م حينما نُظمت في سيئول بكوريا، ومنذ ذلك الحين أصبحت الألعاب شبه الأولمبية الصيفية

تنظم بإشراف من اللجنة شبه الأولمبية الدولية International Paralympic Committee كل أربع سنوات في نفس المدينة التي تقام فيها الألعاب الأولمبية (للعاديين) وبعدها بمدة لا تتجاوز الخمسة عشر يوما في أكثر الأحيان.

وتطور الاهتمام بالرياضة لمستخدمي الكراسي المتحركة من وسيلة للتأهيل إلى حق يتمتع به كل منهم كمواطن من أفراد المجتمع الذين يضمن لهم جميع حقوقهم بما فيها ممارسة الرياضة، كما تلعب الرياضة دوراً هاماً في تحقيق مبدأ الدمج بين الأفراد العاديين وأقرانهم مستخدمي الكراسي المتحركة وتساهم في تأهيل جميع أفراد المجتمع نفسياً واجتماعياً.

وقد مارس جميع مستخدمي الكراسي المتحركة الرياضة في البداية من خلال المشاركة في الأنشطة الرياضية المفتوحة والتي يشارك فيها الجميع بغض النظر عن مستوى الإعاقة وشدتها، وأدى ذلك إلى تفوق الأفراد الأقل إعاقة وبالتالي إبعاد ذوي الإعاقات الشديدة من المشاركة خصوصاً في الرياضات الجماعية. وهنا برزت الحاجة إلى توزيع الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة إلى فئات متقاربة في القدرات والأداء وهو ما عرف لاحقاً بالتصنيف.

ظهر التصنيف للرياضيين بشكل عام - عاديين وغير عاديين - منذ بداية المنافسات الرياضية المنظمة، فتنافس الرجال والنساء في فئات منفصلة وذلك لتحييد أثر الفروقات بين الجنسين. كما تم توزيع الرجال وفقاً للوزن في رياضات القوة وذلك لإتاحة الفرصة للرياضيين الأقل وزناً والأصغر جسماً للمنافسة العادلة، إضافة إلى المحافظة على سلامة الرياضيين من الإصابات عند احتكاك الأكثر وزنا مع الأقل وزناً، كما صُنّف الرياضيون في بعض الرياضات وفقاً لمستوى أدائهم إلى مبتدئين ومتفوقين.

وتعتبر الاختلافات في القدرة على الحركة سبباً منطقياً آخر للتصنيف في الرياضات التنافسية ؛ لذا يتم تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة وفقاً لقدرتهم على الحركة، وبهدف مساعدتهم - بما فيهم شديدي الإعاقة - على المنافسة العادلة مع أقرانهم من نفس درجة الإعاقة[١ ؛ ٢] ، وحتى يكون الفوز أو الخسارة بسبب الموهبة والتدريب والدافعية والمهارة وليس بسبب الانتماء إلى فئة تصنيفية معينة ، [٣] أو بسبب ما يرتبط بها من أعراض كالتشنجات والشلل وفقدان طرف. [٤] كما يهدف التصنيف إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من ذوي الإعاقات الحركية - بما فيهم شديدي الإعاقة - للمشاركة الإيجابية النشطة في الرياضات التنافسية المختلفة [٥] . لكن إلى أي مدى استطاعت أنظمة التصنيف الحالية النجاح في تحقيق هذه الأهداف؟

مشكلة الدراسة

يعتبر التصنيف من أهم العوامل التي تساهم في تطوير رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لمساهمته الفعالة في توفير فرص تنافس عادل بين المشاركين وفقاً لقدراتهم [٦] . ورغم ذلك فإن كل من الاتحادات الدولية المعنية برياضات ذوي الاحتياجات الخاصة تفرض نظام تصنيف خاص بها في جميع البطولات التي تشرف عليها وحتى في الألعاب شبه الأولمبية. مما يجعل للرياضي من مستخدمي الكراسي المتحركة أكثر من تصنيف في الرياضات المختلفة وأحياناً في الرياضة الواحدة إذا ما أشرف عليها اتحادان مختلفان أو أكثر. وهذا بدوره أدى إلى زيادة عدد الفئات المتنافسة في البطولات المختلفة مما نتج عنها زيادة عدد المسابقات والتصفيات إلى حد مربك تنظيمياً. وتتجلى هذه الزيادة المربكة في الألعاب شبه الأولمبية ، فعلى سبيل المثال كان عدد المسابقات لجميع المشاركين بما فيهم مستخدمي الكراسي المتحركة في ألعاب سيئول شبه الأولمبية عام ١٩٨٨م ١٢٥٧ مسابقة بينما كان عدد المشاركين ٣٠٠٠ رياضي ، في المقابل بلغ عدد المسابقات في

الألعاب الأولمبية (للعاديين) في سيئول عام ١٩٨٨م ٢٥٠ مسابقة وعدد المشاركين ١٥٠٠٠ رياضي [٧]. كما أدت كثرة الفئات إلى انخفاض عدد الرياضيين المشاركين في بعض المسابقات إلى ثلاثة رياضيين أو أقل مما أدى إلى إلغائها أو ضم بعض الفئات غير المتكافئة في القدرات لبعضها.

ومما يزيد الأمر سوءاً اعتماد كل اتحاد دولي لرياضات مستخدمي الكراسي المتحركة نوعاً من التصنيف مختلفاً قليلاً أو كثيراً عما تستخدمه الاتحادات الأخرى. وهذا بدوره يؤدي إلى تغيّر تصنيف الرياضي من بطولة لأخرى وعدم معرفته لتصنيفه النهائي حتى يوم المسابقة في بعض الأحيان مما ينتج عنه إرباك للرياضي واضطراب في برنامجه التدريبي يؤثر كثيراً في مستوى أدائه.

وأدى التصنيف غير العادل في بعض الاتحادات الدولية إلى اعتزال - أو عزل - الرياضيين ذوي الإعاقات الشديدة، وذلك يتناقض مع أحد أهم أهداف التصنيف و هو منع إقصاء أي رياضي بل تشجيع أكبر عدد ممكن على المشاركة في المنافسات الرياضية [٥] .

لذلك أثيرت في السابق - وفي الوقت الراهن أيضا - العديد من التساؤلات عن التصنيف، و التي من أهمها ما يلي :

١ - هل يمكن استخدام نوع موحد لتصنيف جميع مستخدمي الكراسي المتحركة، التصنيف التشريحي أو الوظيفي؟

٢ - هل يكون التصنيف لكل إعاقة على حدة أم مدمجاً؟

٣ - هل يكون التصنيف لكل رياضة على حدة أم موحداً لجميع الرياضات؟

٤ - هل يمكن دمج بعض المسابقات بحيث تكون مفتوحة لجميع مستخدمي الكراسي المتحركة وإلغاء الفئات؟

٥ - هل يجب تعديل جميع الرياضات ليتمكن كل مستخدمي الكراسي المتحركة من المشاركة فيها، أم لا بد أن يتمتع الرياضي مستخدم الكرسي المتحرك بحد أدنى من القدرات الوظيفية ليتأهل للمشاركة دولياً؟

٦ - وهل تقتصر المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية على الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة الذين يماثل مستوى أدائهم أقرانهم العاديين أم تكون المشاركة مفتوحة للجميع كما هو الحال الآن؟

إن هذه التساؤلات وغيرها جعلت من الضرورة بمكان دراسة أنظمة التصنيف المستخدمة في تصنيف ذوي الإعاقات الحركية مستخدمي الكراسي المتحركة المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية الدولية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف على أنواع التصنيف الرياضي لمستخدمي الكراسي المتحركة و مزايا و عيوب كل نوع.

٢ - التعرف على تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

٣ - اقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها في أنظمة تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

أهمية الدراسة

تختلف قدرات الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية بدرجة كبيرة جداً بالمقارنة بالعاديين، لذلك تُعنى أنظمة التصنيف في الألعاب شبه الأولمبية بدرجة أولى بالرياضيين

ذوي الإعاقات الحركية، كما إن غالبية الرياضيين المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية هم من ذوي الإعاقات الحركية من المنتمين للاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل أو المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين أو الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي، حيث بلغت نسبتهم في الألعاب شبه الأولمبية بسيدني ٧٥٪ [٨]. ورغم أن مشاكل تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة كانت موضوعا للمناقشات بين المهتمين برياضات ذوي الاحتياجات الخاصة منذ فترة ليست بالقصيرة، إلا أن المناقشات ما تزال مستمرة نظراً للاختلافات الكبيرة بين وجهات النظر وتناقضها في بعض الأحيان.

لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة لتقويم أنواع التصنيف المختلفة المستخدمة في تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية واقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند اقتراح أو دراسة أنظمة التصنيف الجديدة في الألعاب شبه الأولمبية، وذلك بهدف الحد من المشاكل المصاحبة للتصنيف والتي غالباً ما تعطّل تطور رياضة مستخدمي الكراسي المتحركة من ذوي الإعاقات الحركية.

وتقتصر المساهمة العربية فيما يرتبط بتصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة على تطبيق الأنظمة المعتمدة من الإتحادات الدولية دونما مناقشتها أو المساهمة في تطويرها، حيث لا يوجد سوى مقالٍ واحدٍ عن التصنيف باللغة العربية [٩].

لذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية أيضاً في كونها الأولى باللغة العربية من حيث شمولها لجميع أنواع التصنيف لمستخدمي الكراسي المتحركة من الرياضيين واقتراحها لبعض المبادئ الأساسية المرتبطة بتطويرها. كما أنها محاولة لمساعدة المهتمين برياضات مستخدمي الكراسي المتحركة والمصنفين في العالم العربي على فهم حيثيات التصنيف بأنواعه المختلفة وشحذ هممهم للمشاركة الفعالة في تقويمها وتطويرها.

منهجية الدراسة

المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي، ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة وتحليلها إلى عناصرها المكونة لها ثم استخلاص النتائج [١٠] . ويظهر هذا المنهج بوضوح عند استقصاء مفهوم التصنيف للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة وتحليل أنواعه المختلفة ومزايا كل نوع وعيوبه، و ذلك لاستنتاج بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند وضع أنظمة التصنيف أو تعديلها.

مصطلحات الدراسة

الرياضيون مستخدمو الكراسي المتحركة

يقصد بهم في هذه الدراسة جميع الأشخاص ذوي الإعاقات الحركية كالمصابين في نخاعهم الشوكي أو شلل الأطفال أو البتر أو الشلل الدماغي أو الإعاقات الحركية الأخرى والذين يمارسون الرياضات المختلفة باستخدام الكراسي المتحركة.

الإعاقات الحركية الأخرى

يقصد بها جميع الإعاقات الحركية خلاف ما ذكر عاليه والتي تُجبر المصاب بها على استخدام الكرسي المتحرك عند ممارسة الرياضة مثل تعضي المفاصل Arthrosis والحروق والكسور وتشوهات اليدين والقدمين والحثل العضلي والعيوب الخلقية التي تؤثر في حركات الرجلين.

الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية

ويقصد بها المنظمات التي تُعنى بالرياضات لذوي الإعاقات الحركية كالاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل والمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين والجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي.

أنواع التصنيف

بدأ التصنيف للرياضيين مستخدمي الكراسي ملازماً لممارستهم الرياضات المختلفة بهدف التنافس العادل. وكان في بادئ الأمر تصنيفاً موحداً لذوي الإعاقات الحركية المصابين في نخاعهم الشوكي الممارسين للرياضة، إلا أنه وبانضمام ذوي إعاقات حركية أخرى كالبتر والشلل الدماغي وذوي الإعاقات الحركية الأخرى إلى الممارسين للرياضة باستخدام الكراسي المتحركة تعددت أنواع التصنيفات للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. وتنحصر هذه التصنيفات في كونها تشريحية أو وظيفية أو تصنيفاً للإعاقة أو التصنيف المدمج. وفيما يلي توضيح لكل منها:

١) التصنيف التشريحي

يعتمد التصنيف التشريحي على تحديد موقع إصابة النخاع الشوكي إضافة إلى تقييم توازن الجذع والقوة العضلية للأطراف العلوية والسفلية. ويميل كل من الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل و الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكيةNational Wheelchair Athletic Association إلى استخدام التصنيف التشريحي [٩] . ويؤكد الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل على خصوصية المصابين في النخاع الشوكي (قطع النخاع الشوكي أو شلل الأطفال) وتفردهم في الكثير من الصفات الحركية، لذلك استبعد من نظامه التصنيفي التشريحي الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة الآخرين كذوي البتر وكذلك الرياضيين محدودي الإعاقة كالمصابين بلين الغضروفChondromalicia patella أو بتر مشط القدم. ورغم ذلك فقد اضطر الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل في السنوات الأخيرة إلى إدراج ذوي البتر فوق الركبة وتحتها ضمن نظامه التصنيفي؛ وذلك لانخفاض عدد المصابين بشلل الأطفال، وبالتالي انخفاض عدد المشاركين في بطولاته. ويراعي الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل

الفروقات بين القدرات الحركية للمصابين بقطع في النخاع الشوكي والمصابين بشلل الأطفال في نظامه التصنيفي لجميع الرياضات المعتمدة فيما عدا رفع الأثقال حيث يعتمد على الوزن فقط.

وكان نظام التصنيف التشريحي الأكثر انتشاراً واستخداما خلال الفترة من أربعينيات وحتى تسعينيات القرن الميلادي الماضي. [١٢] وذلك بسبب شعبية ألعاب ستوك ماندفيل السنوية والتي سيطرت على رياضات الكراسي المتحركة منذ نشأتها وحتى تأسيس اللجنة شبه الأولمبية الدولية عام ١٩٨٨م. وتبنّت المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين نظام تصنيف تشريحي أيضاً وذلك لتصنيف الرياضيين ذوي البتر، وعلى الرغم من ذلك فقد شعر معظم الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة والمدربين بأن التصنيف التشريحي غير عادل ويحتاج إلى تعديلات؛ وذلك لعدة أسباب منها:

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي للاختلافات في عجز الطرف السفلي والإعاقات الحسية المصاحبة بالإضافة إلى عدم مراعاته لسبب الإعاقة - خلقي، فيروسي، إصابة- [١٣؛ ١٤].

• عدم مناسبة التصنيف التشريحي للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة ذوي الشلل الدماغي[١٥] بل ورفض مشاركتهم من قبل بعض الاتحادات الرياضية لمستخدمي الكراسي المتحركة لأنه ليس من العدل منافستهم لذوي الإعاقات الحركية الأخرى [١٦].

• عدم وضوح الحدود بين فئات التصنيف المختلفة [١٧؛ ١٨؛ ١٩].

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي لضعف التأهيل والتدريب خصوصاً للمصابين حديثاً، بالإضافة إلى عدم مراعاته لعدم تعاون الرياضي المتعمّد لكي يتم تصنيفه في فئة أدنى مما يتيح له فرص فوز أفضل[٢٠].

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي لوجود التشنجات لدى بعض الرياضيين والتي تشبه الانقباض الإرادي للعضلات مما تجعل المصنّف(بكسر النون) يغالي في تقديره للأداء العضلي للرياضي. ومن المعروف أن التشنجات تعرقل حركات الرياضي وتوازنه خصوصاً في مسابقات الميدان، أما في السباحة فهي تؤثر سلباً في انسيابية حركة الأطراف.

• سماح التصنيف التشريحي المستخدم من قبل الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل باستخدام وسائل تثبيت الجذع والأطراف لبعض الرياضيين (كالمصابين بالشلل الرباعي أو المحتمل تعرضهم للإصابات في حالة عدم التثبيت) ولا يسمح للبعض الآخر، وهذا يتعارض مع مبدأ العدالة المنشودة من وراء التصنيف؛ لأن تثبيت الجذع في الكرسي المتحرك سواء من خلال التدريب واستخدام بعض العضلات الثانوية غير المشلولة أو باستخدام الأحزمة يؤدي بالضرورة إلى الارتقاء بالأداء [٢١] .

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي للانحرافات الثابتة كالقفاعات والأجهزة المساندة Orthodeses ودورها في أداء الرياضي. فالجهاز المساند Orthodesis للعمود الفقاري – مثلاً – قد يسهم في الارتقاء بأداء بعض الرياضيين المصابين بقطع في النخاع الشوكي خصوصاً في المنطقة العلوية، حيث يساهم في توازن الجذع ولكنه في ذات الوقت يقلل من المرونة.

• قد يصاحب شلل الأطفال والقطع الجزئي للنخاع الشوكي أعراضاً حركية مختلفة مما يصعّب تصنيف المصابين بهما تشريحياً. كما لا يُميّز التصنيف التشريحي بين المصاب بقطع كلي أو جزئي للنخاع الشوكي رغم مساهمة بقايا الإحساس والحركة في أسفل مستوى الإصابة في زيادة فرص التفوق على الأقران الذين يفتقدونها [١٩].

وعلى الرغم من استمرارية استخدام التصنيف التشريحي لسنوات عديدة، إلا أنه لم يتم تقويمه من خلال دراسات علمية مقننة باستثناء بعض الدراسات قليلة العدد غير

ثابتة النتائج ، مثل دراسة ويس وكورتز [١٩] ودراسة جلسن وكاربك [٢٢] واللتان اعتمدتا على تحليل نتائج المشاركين في بعض البطولات. هدفت الدراسة الأولى [١٩] إلى تقويم مدى نجاح التصنيف التشريحي للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في توزيعهم لمجموعات تتنافس بعدالة في مسابقات الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تم اختيار ١٠٥ رياضيين من مستخدمي الكراسي المتحركة ينتمون للجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية عشوائياً ، ومثلوا ١٠٪ من مجتمع الدراسة في عام ١٩٨٤م. وتم توزيعهم وفقاً لنوع الإعاقة الحركية وفئة التصنيف التشريحي. ثم قارن الباحثان هذا التوزيع مع توزيع الرياضيين الذين حققوا ميداليات في البطولات الوطنية الأمريكية لألعاب القوى والسباحة لعامي ١٩٧٣و١٩٨٣م ، وبيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين توزيع الرياضيين في الثلاث مجموعات(المصابين في نخاعهم الشوكي أو شلل الأطفال ، و البتر، والشق الشوكي)، حيث فاقت نسبة الفائزين عام ١٩٧٣م. من ذوي إصابات النخاع الشوكي وشلل الأطفال والبتر نسبتهم في عضوية الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٤م ، بينما كانت نسبة الفائزين عام ١٩٧٣م من ذوي الشق الشوكي أقل من نسبتهم في عضوية الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٤م. لذلك استنتج الباحثان أن نظام التصنيف التشريحي لا يُصنّف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة إلى مجموعات متقاربة في القدرات كما يدعي المدافعون عنه. وأكد ذلك جلسن وكاربك [٢٢] حينما حللا النتائج التي سجلت في بطولات السباحة للجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٨١ م إلى ١٩٩٠م. فقد أشارا إلى عدم دعمهما للمنطق الذي يستند عليه التصنيف التشريحي.

أما دراسة براسايل [٢٣] فهدفت إلى تقويم العلاقة بين فئات التصنيف التشريحي للاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة ومستوى الكفاءة في أداء المهارات. وتكونت عينة دراسته من ٩١ رياضياً. وأكدت نتائج هذه الدراسة على عدم التركيز على مستوى الإعاقة للاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة وتطوير نظام تصنيف وظيفي يعتمد على الأداء.

و قام مجموعة من الباحثين بدراسة العلاقة بين فئات التصنيف التشريحي وفقاً للاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل والجوانب الفسيولوجية للرياضيين المنتمين لتلك الفئات، وأجمعوا على وجود فروق فسيولوجية بين الفئة الأولى والثانية ولكنها شبه معدومة في استهلاك الأوكسجين والقوة العضلية بين الفئات المتبقية [٢٤ -٢٩] . في المقابل وجد هلمن وزملاؤه[٣٠] علاقة قوية بين فئات التصنيف والقدرة البدنية للذراعين في عينة مكونة من ١٠٠ رياضي شاركوا في ألعاب ستوك ماندفيل عام ١٩٧٢م. وأيّدت بذلك نتائج عدة دراسات بحثت في العلاقة بين فئات التصنيف واللياقة الهوائية وقوة الذراعين[٣١ -٣٣] .

إن عدم ثبات نتائج الدراسات المختلفة عن التصنيف التشريحي تجعلنا نتوقف كثيراً قبل الاعتماد عليه كنظام مستقل للتصنيف خصوصاً إذا أخذنا في الاعتبار المشاكل التي ذكرناها آنفاً.وللتغلب على بعض المشاكل المصاحبة للتصنيف التشريحي أشار دانيالز وورثنجتون [٢١] إلى استخدام مقياس تقدير القوة العضلية اليدوي (ذي الست نقاط) أثناء تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي تشريحياً. كما أكد مجموعة من المهتمين بالتصنيف [١٣ ؛ ١٥ ؛ ٢٠ ؛ ٢٦ ؛ ٣٤] على عدم الاقتصار على تصنيف الرياضي داخل العيادة أو في غرفة التصنيف، بل يجب أن يقوم المصّنف (التشريحي) بملاحظة الرياضي وقدرته على التحكم بالجذع والأطراف (أثناء الإحماء مثلاً) وقدرته على التقاط الكرة

(بالنسبة للاعبي كرة السلة) وذلك لتحديد مستوى إصابة النخاع الشوكي. كما ينبغي على المصنّف أن يأخذ بالحسبان - عند الضرورة - مستوى فقدان الإحساس ومدى وجود إعاقات أخرى ومدى استفادة الرياضي من ارتدائه للأجهزة المساندة.

وأخيراً ، رغم سعي التصنيف التشريحي إلى تحقيق التساوي بين القدرات البدنية والتنافسية ، فإنه أدى إلى تدني في مستوى المنافسة في الرياضات شبه الأولمبية [٣٥] . لذلك لم يعد التصنيف التشريحي للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة تشريحياً فقط كما في بداية ممارستهم للرياضة. ولكنه تضمن جزءاً كبيراً من تصنيف آخر يعرف بالتصنيف الوظيفي.

٢) التصنيف الوظيفي

نظراً لصعوبة تصنيف الرياضيين ذوي الشلل الدماغي تشريحياً وذلك لعدم القدرة على تحديد مدى العطب الحادث في الدماغ إضافة للأعراض المصاحبة التي ينفرد بها هؤلاء الرياضيون بسبب إعاقتهم ، فقد اقترحت الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي نظاماً تصنيفياً مغايراً للنظام التشريحي يعرف بالتصنيف الوظيفي وذلك في نهاية السبعينيات من القرن الميلادي الماضي. ويعتمد التصنيف الوظيفي على تقدير المصنّف(بكسر النون) لتأثير الإعاقة إضافة لقياسه كماً وكيفاً للقوة العضلية والعضلات النشطة وقدرة الرياضي على أداء المهارات الرياضية المعينة.

وقام ستروكندل [٣٦] بتطوير نظام تصنيف وظيفي لكرة السلة بالكراسي المتحركة استخدم للمرة الأولى عام ١٩٨٤م ولا تزال الجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية National Wheelchair Basketball Association تستخدمه في بطولاتها الحالية ، و يعتمد هذا التصنيف معاييراً وظيفية وتشريحية بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة. ودعم ثايبوتوت [٣٧] نظام ستروكندل Strohkendl لأنه يوزع

الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في كرة السلة إلى فئات تمثل القدرات الوظيفية. وأيّد لابنويتش [٣٨] هذا النظام لشعوره بأنه يوزع الرياضيين لفئات أكثر عدالة. كما تبنّت المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين تصنيفاً وظيفياً للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية الأخرى بل تعدتهم إلى ذوي البتر أيضاً، حيث أكدت على الأخذ في الاعتبار القوة العضلية للأطراف السلفية و العلوية ومدى الحركة للمفاصل ومستوى البتر ومدى تماثل الطرفين الأيمن والأيسر بالإضافة إلى الانحرافات في الجذع [٣٩] .

عليه فإن جميع الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية مستخدمي الكراسي المتحركة يستخدمون التصنيف الوظيفي بشكل أو بآخر سعياً للتغلب على مشاكل التصنيف التشريحي، و عزّز ذلك دعم اللجنة المنظمة للألعاب شبه الأولمبية الدولية ببرشلونة وكذلك اللجنة شبه الأولمبية الدولية للتصنيف الوظيفي [٤٠] .

ويتميّز التصنيف الوظيفي بالعديد من المميزات [٤٠ -٤٤] ،التي جعلت أغلبية الرياضيين والمدربين والإداريين والمنظمين يفضلونه على غيره، فالتصنيف الوظيفي مفهوم للجميع إلى حد ما، حيث يصنّف كل رياضة على حدة مما يخفّض عدد الفئات التصنيفية بشكل كبير، بالإضافة لسماحه للرياضي بأن يتنافس في عدد أكثر من المسابقات. فعلى سبيل المثال بلغ عدد مسابقات السباحة في الألعاب شبه الأولمبية في برشلونه ٥٣ مسابقة للجنسين فكان المعدل ٥٫٨ مسابقة لكل فئة، بينما لو استُخدم التصنيف التشريحي في برشلونه لكان المعدل ١٫٨ مسابقة لكل فئة [٤٣] .ورغم ذلك لا يمكن أن نعتبر التصنيف الوظيفي أفضل من التشريحي وذلك لعدة أسباب من أهمها :

- معاقبة التصنيف الوظيفي للرياضيين الذين طوروا قدراتهم من خلال التدريب الجدي وزيادة التوافق وتعلم بعض الحيل الحركية القانونية Tricks للمحافظة على توازنهم أثناء السباق أو المباراة [٣؛ ١٩؛ ٤٥] . فعلى سبيل المثال قد يستخدم

الرياضي ذو المستوى المتقدم حيلاً ترفع من مستوى أدائه وتوازنه على الكرسي كتعديل الكرسي ووضع الجلوس عليه ، بينما قد يعاني الرياضي المبتدئ من ضعف عضلات توازن الجذع كنتيجة لعدم استخدامه لها وليس بسبب الإعاقة مما يؤثر سلبياً على قدرته على التوازن في الكرسي. لذلك يصنّف الرياضي ذو المستوى العالي - في أغلب الأحيان - في فئة أعلى من فئته الحقيقية بينما يصنّف الرياضي المبتدئ في فئة أدنى من فئته الحقيقية. لذلك يلجأ بعض الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة إلى الغش أثناء التصنيف وعدم إظهار قدراتهم ، ليتم تصنيفهم في فئة أدنى من فئتهم الحقيقية بهدف الحصول على فرص أفضل للفوز [٤٦] خصوصاً إذا كان التصنيف يفتقر إلى الملاحظة أثناء البطولة.

- ويعاني التصنيف الوظيفي - أيضاً - من اعتماده على التعاون الصادق من قبل الرياضي بالإضافة إلى التقييم الشخصي Subjective للأداء من قبل المصنّف.
- ويُنتقد التصنيف الوظيفي لفقدانه الأساس العلمي [٣ ؛ ١٩ ؛ ٤٥ ؛ ٤٧ - ٥١] حيث يعتمد لقياس الأداء على متغيرات غير ثابتة كالمتغيرات النفسية والتدريب والخبرة والتي ينبغي إغفالها تماماً.

وللتغلب على مشاكل التصنيف الوظيفي اقترح ستروكندل [٤٤] استخدام المصنّفين التصنيف التشريحي في البداية ، يليه التصنيف الوظيفي الذي يُتبع بملاحظة أداء الرياضي مستخدم الكرسي المتحرك أثناء المسابقة أو المباراة. كما اقترح أن تتضمن لجنة التصنيف لاعباً سابقاً لاكتشاف محاولات الغش. وقد تبنّت الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية هذا المقترح الذي أثبت نجاحه إلى حد كبير مقارنة بأنظمة التصنيف المستخدمة في الاتحادات الأخرى.

٣) تصنيف الإعاقة

يتضمن تصنيف الإعاقة فئات منفصلة للرياضيين من ذوي الإعاقة الحركية الواحدة ويكون ذلك باستخدام التصنيف التشريحي أو الوظيفي أو كليهما. ويختلف تصنيف الرياضي مستخدم الكرسي المتحرك من رياضة لأخرى وفقاً للمتطلبات الحركية المطلوبة لممارسة الرياضة المعيّنة. لذلك يُستخدم هذا التصنيف في البطولات الخاصة بذوي إعاقة معيّنة كألعاب ستوك ماندفيل للمصابين في النخاع الشوكي والألعاب الدولية للشلل الدماغي. كما يُستخدم في الألعاب شبه الأولمبية لتصنيف المشاركين في الرياضات والألعاب الخاصة بذوي إعاقة حركية معيّنة كما في لعبة البوكيا للمصابين بالشلل الدماغي. ومن أهم المبررات المؤيّدة لاستخدام تصنيف الإعاقة الاختلافات الواضحة بين الإعاقات الحركية المختلفة والأعراض المصاحبة لكل منها. فالرياضيون ذوو الشلل الدماغي يعانون من أعراض مصاحبة كالمنعكسات غير الطبيعية والنغمة العضلية غير الطبيعية ومشاكل الإدراك الحركي والبصري وصعوبات التعلم وضعف الانتباه والاندفاعية impulsivity ، و الحركات العضلية الزائدة [٥٢ -٥٦] ، وذلك بخلاف الرياضيين ذوي إصابات النخاع الشوكي الذين يعانون من قصور في القوة العضلية والتوازن ومدى حركة المفاصل. وقلما تجد رياضيا مصاباً بالشلل الدماغي وتم تصنيفه بشكل عادل مع ذوي الإعاقات الحركية الأخرى نجح في منافستهم [٨] .

لذلك تبنّت الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي ومنذ نشأتها تصنيفاً وظيفياً للمصابين بالشلل الدماغي فقط ، و أكّدت في نظامها الأساسي على عدم السماح حتى للرياضيين ذوي الشلل الدماغي الذين يسمح لهم بالمشاركة في أنشطة الأولمبياد الخاص بالمشاركة في أنشطتها ، نظراً لأن المشارك في الأولمبياد الخاص من ذوي التخلف العقلي أيضا [٥٧] . ويتم تصنيف الرياضي المصاب بالشلل الدماغي في كل

رياضة على حدة مما قد يؤدي إلى تصنيفه في فئات مختلفة عند ممارسته لرياضات مختلفة. وهذا مما يؤثر سلباً في تطور أداء الرياضي عموماً. كما أن تصنيف الإعاقة يزيد من عدد الفئات المشاركة وبالتالي عدد التصفيات والنهائيات والميداليات خصوصاً في البطولات المفتوحة لأكثر من إعاقة كالألعاب شبه الأولمبية.

ويؤكّد بعض المهتمين بالتصنيف على أفضلية تصنيف الإعاقة وذلك بسبب إتاحته الفرص لذوي الإعاقات البسيطة والشديدة على حد سواء للمشاركة في المنافسات الرياضية على جميع المستويات المحلية والوطنية والدولية [٥٧] .

ويدعم ويكس وزملاؤه [٣٣] استخدام تصنيف الإعاقة على الأقل في بعض رياضات التحمل ذات المتطلبات الحركية التي تتأثر بالإعاقة وسببها. فقد أشاروا إلى أن نوع إصابة النخاع الشوكي وشدتها يؤثران في استجابة الجهاز القلبي الوعائي للتدريبات البدنية مما يجعله من العوامل المحددة للأداء، حيث وجدوا اختلافا ذا دلالة في معدل نبضات القلب القصوى والاستهلاك الأقصى للأوكسجين بين المصابين في نخاعهم الشوكي والمصابين بشلل الأطفال المصنفين في ذات الفئة استنادا للأداء العضلي فقط، مما يجعل فرصة فوز المصابين بشلل الأطفال أفضل من أقرانهم المصابين بقطع في النخاع الشوكي رغم كونهم في نفس الفئة.

٤) التصنيف المدمج

ظهر التصنيف المدمج كنتيجة لتبنّي التصنيف الوظيفي والذي يعني تصنيف جميع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية وظيفياً وفقاً لقدراتهم الحركية للتنافس بعدالة في رياضة واحدة وذلك بدمج رياضيين من المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين والاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل والجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي. ويختلف التصنيف المدمج من رياضة لأخرى كما في تصنيف الإعاقة.

وقد تبنّت الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية التصنيف المدمج. وكانت المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين من أوائل تلك الاتحادات، حيث نص نظامها الأساسي على ذلك في مادته ٤ -٣ -١ :

" يعتمد التصنيف النظام الوظيفي و الذي يمكن تطبيقه على جميع ذوي الإعاقات الحركية بغض النظر عن إعاقتهم، ويمكن للرياضيين ذوي البتر أو الشلل الدماغي أو إصابات النخاع الشوكي المشاركة في المسابقات وفقاً لتصنيف ذوي الإعاقات الحركية الأخرى " [٣٩ ، ص ٤ -١] .

واستخدم الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل التصنيف المدمج في رياضة كرة السلة بالكراسي المتحركة فقط [١٦] ، كما أن الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي تتبنى التصنيف الوظيفي المدمج. ورغم اتفاق الاتحادات الرياضية الثلاثة لذوي الإعاقات الحركية على قبول استخدام التصنيف المدمج، إلا أنها تختلف في تطبيقها لهذا التصنيف. فنجد أن المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين تسعى لتصنيف جميع الرياضيين تصنيفاً عاماً في كل الرياضات، بينما تؤكد الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي على التصنيف المدمج لذوي الشلل الدماغي فقط وذلك بدمج مجموعة رياضات في تصنيف واحد. فتصنيف المضمار يستخدم للموانع وكرة القدم والبولنغ والدراجات وتصنيف الميدان يستخدم للرماية بالسهام والرماية بالبنادق وتنس الطاولة ورفع الأثقال بينما يستخدم تصنيف السباحة في ركوب الخيل أيضاً [٥٧] .

ويُعتبر ليندستروم Lindstrom - الأمين العام السابق للمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين - وستين Julian Stein - مدير برامج الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح والإيقاع الحركي American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance من ١٩٦٦ حتى ١٩٨١م - ولابنويتش Labonwich - المدير

التنفيذي للجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة بالولايات المتحدة الأمريكية - [٣٨؛ ٥٨؛ ٥٩] من الداعمين للتصنيف المدمج في رياضات ذوي الإعاقات الحركية، وذلك لاعتقادهم بأن متطلبات بعض الرياضات كالرماية وتنس الطاولة وكرة الطائرة ورفع الأثقال لا تعتمد على نوع الإعاقة الحركية سواء كان بتراً أو إصابة للنخاع الشوكي أو شللاً للأطفال أو غيرها. وقد ساهم التصنيف المدمج في تقليل عدد الفئات التصنيفية في الرياضات التي طبق فيها، بل ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك حيث اعتبر تصنيف الإعاقة - بفئاته الكثيرة - سبباً في تأخير تطور رياضات ذوي الإعاقات الحركية من حيث الأدوات والقوانين والمهارات وإستراتيجيات التعويض عن الإعاقات [٨]. كما يدعي المدافعون عن التصنيف المدمج بأنه يرفع من مستوى التنافس بين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة [٦٠؛ ٦١]، وبالتالي سيزيد من جذب الإعلام والجماهير لحضور بطولات ذوي الإعاقات الحركية، بل ذهب البعض إلى أن اللاعبين والمدربين والمنظمين إجمالاً يفضلون التصنيف المدمج [٤٣]. بينما عارضت نتائج الدراسة العلمية الوحيدة عن التصنيف المدمج ذلك، فارتفاع مستوى التنافس لم يكن بين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة وإنما بين ذوي البتر في أغلب الأحيان. وهذا ما أشار إليه وليامسون [٦٢] حيث قام بدراسة متعمقة للتصنيف المدمج في السباحة، وذلك من خلال تحليل معدل الفوز لكل فئة إعاقة بواسطة تمثيل السباقات المختلفة بالحاسب الآلي وفقاً لنظام التصنيف المدمج. وبإحصاء عدد الميداليات في السباقات الممثلة بالحاسب الآلي، وجد وليامسون أن الرياضيين ذوي البتر حققوا معظم الميداليات وجاء بعدهم ذوو الإعاقات الحركية الأخرى وذوو إصابات النخاع الشوكي بعدد متساو من الميداليات، بينما جاء ذوو الشلل الدماغي في المؤخرة. مما يشير إلى أن التصنيف المدمج يعطي فرصاً أفضل لذوي البتر للفوز. وهذا ما أكدته نتائج الألعاب شبه الأولمبية في برشلونه وأطلنطا وسيدني، حيث حصل ذوو البتر

على معظم الميداليات في رياضتي رفع الأثقال والسباحة اللتين استخدم فيهما نظام التصنيف المدمج [٣ ؛ ٦٣ ؛ ٦٤] . ومما يؤخذ على التصنيف المدمج أيضاً عزله - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - لشديدي الإعاقة وذوي الشلل الدماغي من المشاركة في البطولات التي يطبق فيها.

وقد ساهم التصنيف المدمج في الحد من المسابقات الملغاة في البطولات لقلة عدد المشاركين فيها من فئات تصنيفية معينة عند استخدام تصنيف الإعاقة بالخصوص في الرياضات الجماعية. فقد تم تحديد عدد من النقاط للرياضيين المشاركين وفقاً لقدراتهم على ألا يتجاوز مجموع نقاط أعضاء الفريق الواحد عدداً معيناً وذلك بهدف التغلب على مشكلة العدالة بين الفرق المتنافسة.

وعلى الرغم من ذلك فإن الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية المختلفة لم تتفق حتى الآن على ماهية النقاط وتوزيعها ومجموعها. ففي كرة السلة بالكراسي المتحركة نجد أن مكّان McCann [١٧] اقترح إعطاء نقطة واحدة لكل من الفئة الأولى والثانية والثالثة في تصنيف الإعاقة ونقطتين للفئة الرابعة وثلاثٍ للفئة الخامسة. بينما اقترح الإتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل إعطاء نقطة إلى نقطة ونصف للفئة الأولى ونقطتين ونصف للثانية وثلاث أو ثلاث ونصف للثالثة وأربع نقاط للرابعة على ألا يتجاوز مجموع نقاط أعضاء الفريق الواحد داخل الملعب عن أربع عشرة [١١ ؛ ٤٤] . وخالفتهم الجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث جعلت المجموع اثنتي عشرة نقطة للفريق الواحد والذي يتضمن ثلاث فئات تصنيفية [١٧ ؛ ٤٤] . واقترح ستروكندل [٤٤] أربع فئات بدلاً من الخمس فئات الشائعة بحيث يكون مجموع النقاط في الملعب في آن واحد لا يتجاوز الأربع عشرة نقطة.

والدراسات العلمية التي هدفت لتقويم العلاقة بين الأداء وفئات التصنيف، رغم عدم ثبات نتائجها، أشارت إلى أن نظام التصنيف الحالي للجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية قد لا يسمح بالمنافسة العادلة، حيث لم يجد براسايل [٢٣] فروقاً دالة إحصائياً بين مستويات المهارة للرياضيين في الفئات التصنيفية المختلفة. وفي دراسة أخرى أجراها براسايل [٦٥] على عينة مكونة من ٧٩ لاعباً لكرة السلة بالكراسي المتحركة وجد أن مستوى المهارة لدى الفئة الأولى أقل من الفئتين الأخريتين، بينما تساوت الفئتان الثانية والثالثة في مستوى المهارة، مما جعله يقترح ضمهما في فئة واحدة. كما قام براسايل وهيدريك [٦٦] بدراسة العلاقة بين مستوى أداء المهارات الرياضية في كرة السلة بالكراسي المتحركة وفئة التصنيف للاتحاد الدولي لكرة السلة بالكراسي المتحركة وفقاً لنظام ستروكندل. واقترحت نتائجهم الإبقاء على الفئة الأولى ذات النقطة الواحدة وضم الفئتين ذات النقطة والنصف وذات النقطتين ودمج الفئات من ذات النقطتين والنصف إلى ذات الأربع والنصف لتكوين ثلاث فئات فقط وخفض مجموع نقاط اللاعبين المتواجدين في الملعب إلى اثنتي عشرة نقطة.

كما قام باحثون آخرون [٦٧ ؛ ٦٨] بمقارنة الصفات الفسيولوجية (القدرة الهوائية والقدرة اللاهوائية) للاعبي كرة سلة بالكراسي المتحركة مصنفين وفقاً لنظام ستروكندل المقترح. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الفئات الثانية والثالثة والرابعة بينما اختلفت الفئة الأولى عنهم. ورغم اتفاق نتائج دراسات المهارات الرياضية والصفات الفسيولوجية في عدم وجود فروق بين الفئات العليا للاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة إلا أن فانلاندويك وزملاؤه [٦٧ ؛ ٦٨] كانوا حذرين في دعم ضم هذه الفئات وذلك لوجود متغيرات أخرى كقدرة الرياضي على التحكم بالكرسي المتحرك والكرة والمتغيرات التكنيكية والمهارية تؤثر بشكل أو بآخر في أداء الرياضي في كرة السلة بالكراسي المتحركة.

وفي ألعاب القوى اقترح بروكس وكوبر [٦٩] نظام تصنيف ذا أربع فئات معتمداً على القدرات لا الإعاقات في محاولة لجعل البطولات أكثر متعة وفهماً من قبل الجمهور وأكثر عدالة بالنسبة للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. وأيد ذلك هيجز وزملاؤه [٦٠] عندما قاموا بدراسة ٩٠٤ رياضيين شاركوا في مسابقات ألعاب القوى بالكراسي المتحركة في ألعاب ستوك ماندفيل الدولية حيث وجدوا أن الاختلافات في الأداء بين جميع فئات الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل غير دالة إحصائياً، لذلك اقترحوا خفض عدد الفئات من سبع إلى ثلاث في مسابقات المضمار ومن ثمان إلى أربع في مسابقات الميدان. بينما لم تؤيد ذلك نتائج دراسات أخرى [٣٣، ٤٨؛ ٧٠] حيث أشارت إلى اختلاف قدرات الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة المنتمين إلى فئات مختلفة في مسابقات الميدان والمضمار. وأكد ذلك وا و ويليامز [٧١] حيث أشارا إلى أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفئات المختلفة قد يكون بسبب تداخل نتائج الرياضيين في الفئات المختلفة وليس بسبب عدم اختلاف مستويات الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في تلك الفئات.

كما استخدم النظام المدمج في السباحة أيضاً وذلك بإعطاء نقاط لأجزاء الجسم المرتبطة بالدفع في السباحة وفقاً لما اقترحه كانسيلمان [٧٢] ، إلا أن تحديد هذه النقاط لم تدعمه الدراسات العلمية ، فقد رفض كانسيلمان نفسه [٧٣] هذا التوزيع للنقاط بسبب اعتمادها على التقييم الشخصي للمصنّف وحاجتها إلى البحث والدراسة العلمية.

يتضح مما سبق أن جميع أنظمة التصنيف الحالية تعاني من بعض المشكلات التي قد تختلف من نوع لآخر ولا تحقق الهدف الذي وضعت من أجله ، إلا أنها بمجملها تتفق في عدم الأخذ في الاعتبار عدة عوامل مؤثرة في التصنيف بدرجة أو بأخرى. وتتلخص هذه العوامل في التشنجات وبقايا الإحساس والانحرافات deformities والإجراءات

الجراحية [١٧] ، بالإضافة إلى الإعاقات الشديدة والحد الأدنى للإعاقة [٧٤] ، و نوع الكراسي المتحركة، و فيما يلي توضيح لكل منها :

التشنجات

تؤثر التشنجات في أداء الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. فيشير ستروكندل [٣٦] إلى أن تشنجات الأطراف تبطئ السباحين، بينما يشير الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل إلى أن بعض الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة يستفيدون من التشنجات كما في بسط الجذع [١] . وعلى الرغم من ذلك فإن التشنجات لا تؤخذ في الاعتبار أثناء تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي إلا من أجل السماح باستخدام حزام تثبيت للسلامة [٧٥] والذي جُعل اختيارياً لمن يرغب من الرياضيين بغض النظر عن وجود التشنجات نظراً للاحتجاجات المتكررة من بعض الرياضيين على أن التثبيت يساعد الرياضي على الأداء.

بقايا الإحساس

يعتبر وجود الإحساس خصوصاً بموضع الجلوس من العوامل المؤثرة في الأداء للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة، مما يزيد من فرص تفوق المصابين بشلل الأطفال على أقرانهم المصابين بقطع في النخاع الشوكي في ذات الفئة التصنيفية. كما تتغير الاستفادة من وجود الإحساس بناءً على نوع الرياضة ومتطلباتها، فنجد أن الرياضي يستفيد من وجود الإحساس في كرة السلة بالكراسي المتحركة وتنس الكراسي المتحركة بدرجة تفوق استفادته منه في السباحة ومسابقات الميدان لألعاب القوى، بينما لا يفيده في مسابقات المضمار لألعاب القوى والرماية بالسهام والرماية بالمسدس. ورغم وجود

الاستفادة من بقايا الإحساس أو عدمها إلا أنها لا تؤخذ بالاعتبار عند تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة.

الانحرافات والإجراءات الجراحية

تزيد الانحرافات deformities والإجراءات الجراحية من صعوبة تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. لذلك تعتبر بعض الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية [١] القفاعات الثابتة والفقرات المثبتة Fusion من العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي والتي ينبغي أخذها في الاعتبار أثناء التصنيف. وعلى الرغم من ذلك فإن اتحادات رياضية أخرى كالاتحاد الدولي لكرة السلة بالكراسي المتحركة لا يزال ينظر لهذه العوامل بأنها محدودة التأثير[٧٦] .

شديدو الإعاقة

يتم في كثير من الأحيان إبعاد الرياضيين شديدي الإعاقة من البطولات الخاصة بذوي الإعاقات الحركية وخصوصاً ذوي الشلل الرباعي، حيث يتم إبعادهم من المشاركة في الرياضات الجماعية وعدم تصنيفهم ضمن فئاتها.

الحد الأدنى للإعاقة

إن الحد الأدنى للإعاقة الذي يؤهل الرياضي للمشاركة في بطولات ذوي الإعاقات الحركية لا يزال غامضاً ومختلفاً عليه بين الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية. فنجد - مثلاً - أن الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل ينص في نظامه الأساسي على عدم السماح بمشاركة أصحاب الإعاقات المؤقتة أو ذوي البتر في أمشاط أحد القدمين في بطولاته [١] . بينما حددت كل من الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي

المتحركة و الجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة الأمريكيتين الحد الأدنى للإعاقة بأنه كل إعاقة حركية تمنع المشاركة الدائمة في بطولات العاديين [٢ ؛ ٧٥] .

نوع الكراسي المتحركة

إن المتتبع لرياضات الكراسي المتحركة يجد أن من أهم معالمها التطور الكبير في نوعية الكراسي المتحركة التي يستخدمها الرياضيون في البطولات. وعلى الرغم من ارتفاع ثمنها إلا أنها تساهم بدرجة كبيرة في رفع مستوى الأداء الرياضي لمستخدميها في بعض الرياضات كمسابقات المضمار لألعاب القوى وكرة السلة [٧٧] .

ويساهم تطور صناعة الكراسي المتحركة في زيادة كفاءة الرياضيين مستخدميها وثباتهم وقدرتهم على المناورة. لذلك ينبغي أخذ ذلك في الاعتبار عند تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي ميدانياً أثناء المباراة أو الإحماء [١٩]، حيث إن تفوق أدائهم على الفئة المحددة عيادياً في غرفة التصنيف لم يكن بسبب الغش وإنما بسبب الكراسي المتحركة المتطورة والمصممة خصيصاً لهؤلاء الرياضيين للتغلب على نقاط ضعفهم والاستفادة المثلى من نقاط قوتهم [٧٨] .

التصنيف في الألعاب شبه الأولمبية

تنقسم الرياضات في الألعاب شبه الأولمبية إلى ثلاث مجموعات: (١) مجموعة الرياضات شبه الأولمبية والتي يشرف عليها القسم الفني باللجنة شبه الأولمبية ويشارك فيها عدة فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة كألعاب القوى والسباحة ورفع الأثقال ؛(٢) مجموعة رياضات الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات المختلفة (البصرية ، الحركية ، الشلل الدماغي ، العقلية)، حيث يشرف كل اتحاد على الرياضات التي يشارك فيها ذوو الإعاقة التابعة له فقط ، ككرة الهدف لذوي الإعاقات البصرية وتشرف عليها

الجمعية الدولية لرياضات المكفوفين International Blind Sports Association ، وكرة القدم لذوي الشلل الدماغي وتشرف عليها الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي، وكرة السلة لذوي الإعاقات العقلية ويشرف عليها الاتحاد الدولي لرياضة ذوي الإعاقة العقلية International Mental Handicap Sport Federation ، والمبارزة لذوي الإعاقات الحركية ويشرف عليها الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل ؛(٣) مجموعة رياضات اتحادات الرياضات المعينة والتي تتضمن الرياضات التي تشرف عليها اتحاداتها المعينة ككرة السلة بالكراسي المتحركة ويشرف عليها الاتحاد الدولي لكرة السلة بالكراسي المتحركة، وتنس الطاولة لذوي الإعاقات الحركية ويشرف عليها قسم المعوقين في الاتحاد الدولي لتنس الطاولة والتنس الأرضي ويشرف عليها قسم الكراسي المتحركة بالاتحاد الدولي للتنس الأرضي.

وتتعدد أنظمة التصنيف المستخدمة في الألعاب شبه الأولمبية وفقاً للجهات المشرفة على الرياضات المختلفة. وقد فضلت اللجنة شبه الأولمبية التصنيف المدمج على غيره [٤٠] وحاولت تطبيقه في جميع الرياضات التي تشرف عليها وذلك ابتداءً من الألعاب شبه الأولمبية ببرشلونه عام ١٩٩٢م بهدف تقليل عدد المسابقات. وقد نجحت في ذلك إلى حد ما، حيث أصبح عدد المسابقات ٤٨٨ مسابقة مقارنة بـ ١٢٥٧ مسابقة في سيئول. وعلى الرغم من ذلك التفضيل فإن الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات المختلفة واتحادات الرياضات المعّينة قد اختلفت في استخدامها للتصنيف المدمج. فبعضها كالمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين قد تبنت وجهة نظر اللجنة شبه الأولمبية بينما لا زال البعض الآخر كالجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي تصر على استخدام تصنيف دمج الرياضات وليس الإعاقات، بل استطاعت فرض ذلك في بعض الرياضات التي تشرف عليها اللجنة شبه الأولمبية كألعاب القوى، حيث أجبرتها على فصل ذوي الشلل

الدماغي في فئات خاصة بها رغم دمجها لبقية الإعاقـات الحركيـة [٦٤] ، وتُعزى هذه الاختلافات في تصنيف الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية بين الاتحادات المشرفة على رياضاتها إلى الفلسفة التي يتبناها كل اتحاد. فعلى سبيل المثال تعتمد الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي فلسفة إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة والفوز وذلك استنادا إلى أن هدف التصنيف هو تشجيع أكبر عدد ممكن من ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة في البرامج الرياضية التنافسـية [٧٩] . لذلك جعلت الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي جميع بطولاتها الرئيسية على المستوى المحلي والدولي مفتوحة لجميع الرياضيين ذوي الشلل الدماغي بغض النظر عن مستوى شدة الإعاقة. وبالتالي فإن تصنيف الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي يتضمن حتى الأفراد الذين تنحصر قدرتهم الوظيفية في تحريك الكراسي آلياً ، فنجد مثلاً أن فئة من الرياضيين ذوي الشلل الدماغي يشاركون في مسابقات السباحة باستخدام وسائل الطفو الشخصية أو يشاركون في مسابقات الرمي في ألعاب القوى برمي أكياس خفيفـة جداً [٦] . و يستند المدافعون عن هذه الفلسفة (فلسفة المشاركة) إلى أن الهدف الرئيس من مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الرياضات المختلفة هو تعزيز تقدير الذات و الذي لا يتحقق إلا بإتاحة فرص المشاركة والفوز لجميع الرياضيين بغض النظر عن قدراتهم ، مما أدى إلى اقتراح بعض الاتحادات الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في كندا بالسماح لجميع الرياضيين بالمشاركة في البطولات الوطنية بغض النظر عن أدائهم في البطولات المحلية [٦] كما اختار اتحاد رياضات ذوي الإعاقات الحركية الأخرى الأمريكي استخدام تصنيف الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي بدلاً من تصنيف المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين لذوي الإعاقات الحركية الأخرى – والذي يتبعها دولياً - انطلاقاً من

اعتقادهم بأنه من حق جميع ذوي الاحتياجات الخاصة أن يصبحوا رياضيين يتنافسون مع من يساويهم في القدرات.

ويعترض بعض المهتمين بالتصنيف على فلسفة المشاركة والفوز بأنه من الصعب - إن لم يكن من المستحيل - تحقيق العدالة المطلقة بين الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية من خلال فئات التصنيف[٧] ، حيث إن لكل فئة حد أدنى وحد أعلى من القدرات، وتكون فرص الفوز لمن هم أقرب للحد الأعلى أفضل من أقرانهم الأقرب للحد الأدنى لذات الفئة. وبتضييق الفرق بين الحد الأدنى والحد الأعلى للفئة سيتضاعف عدد الفئات المتنافسة وبالتالي سيكون عدد الميداليات الذهبية أكبر من عدد المشاركين، فعلى سبيل المثال يوجد الآن ٥٢ فئة لذوي الإعاقات الحركية في دفع الكرة الحديدية فقط وبإضافة العمر والجنس كعوامل تصنيف فإن عدد الفئات سيتضاعف لدرجة غير عملية على الإطلاق ناهيك عن الزيادة في عدد الفئات نتيجة لتضييق الفروقات بين الحد الأدنى والحد الأعلى للفئات المشاركة.

لذلك تبنّت بعض الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية فلسفة أخرى في التصنيف نستطيع أن نسميها "فلسفة المنافسة بين الأفضل". وتستند هذه الفلسفة إلى أن المشاركة في بطولات ذوي الإعاقات الحركية الرياضية تقتصر على الرياضيين المؤهلين لتحقيق مستويات أداء تحاكي -أو على الأقل تقترب من - مستويات الرياضيين العاديين في الألعاب الأولمبية. وتعتبر المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين من تلك الاتحادات التي تبنّت هذه الفلسفة وسعت إلى تطبيقها، حيث تنص المادة ٤ -١ -١ من نظامها الأساسي على أنه: "قد يكون الرياضي ذو البتر أو الإعاقات الحركية الأخرى مؤهلاً للمشاركة في بعض الرياضات المحدودة في فئة معينة، بينما يكون مؤهلاً في فئة أخرى لرياضة أخرى أو حتى غير مؤهل للمشاركة على الإطلاق في بعض الرياضات" [٣٩،

ص ٤ -١]. لذلك أكد ليندستروم - الأمين العام السابق للمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين - على أن الرياضيين ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يستخدمون وسائل الطفو أو تعديلات تؤثر على طبيعة رياضة السباحة (أو أي رياضة أخرى) لا ينبغي السماح لهم بالمشاركة في المنافسات في الألعاب شبه الأولمبية، وأوصى "بأن يختار الرياضي الرياضة التي تتناسب مع قدراته الوظيفية" [٨٠، ص ١٦].

ويُعترض على هذه الفلسفة بأن بعض الرياضيين محدودي القدرات الوظيفية - خصوصاً ذوي الشلل الدماغي - أو شديدي الإعاقة لن يستطيعوا المشاركة في أي رياضة على الإطلاق، حيث إنهم يحتاجون لتعديلات كبيرة في أي رياضة ليتمكنوا من المشاركة فيها [٦].

لذلك فإنه من الصعوبة بمكان إيجاد فلسفة تصنيفية موحدة وبالتالي نظام تصنيفي موحد لجميع فئات الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة، وخصوصاً أن الاختلافات في القدرات الوظيفية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة كبيرة جداً. وعلى الرغم من ذلك فإن هناك شبه إجماع بين المهتمين بالتصنيف على إيجاد نظام تصنيف للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية يكون موحداً أو على الأقل يحد من المشاكل المصاحبة للأنظمة الموجودة حالياً خصوصاً في الألعاب شبه الأولمبية [٦؛ ١١؛ ١٧؛ ١٩؛ ٤٧؛ ٨١؛ ٨٢].

ويُعتقد أن التصنيف المدمج الموحد (لجميع ذوي الإعاقات الحركية) سيساعد في تسهيل وتنفيذ البطولات إدارياً وفنياً. لكن الحاجة إلى إعادة التصنيف المتكررة أثناء البطولات بسبب الاحتجاجات الكثيرة قد تسببت في مشاكل إدارية وتنفيذية وفنية كثيرة، كالاختلافات في قوائم المشاركين في الفئات المختلفة في التصفيات والنهائيات، والأخطاء في تسجيل الأرقام العالمية والأولمبية والإلغاء للسباق في اللحظات الأخيرة لتغيير تصنيف بعض المشاركين [٥١] . ويرى البعض بأن التصنيف المدمج الموحد سيساعد الجمهور من

العـادين علـى فهـم رياضـات ذوي الإعاقـات الحـركية خصوصـاً تكـرار النهائـيات لـذات السباق (لكونها لفئات مختلفة). و هنا لا تزال المشكلة قائمة حيث سيستمر تكرار النهائيات لفـئات التصـنيف المـدمج المـوحد، كمـا أن تـنافـس ذوي إعاقـات مخـتلفة في نفـس السـباقات سيثير استغراب الجمهور و الإعلاميين [٨٣] . لذلك يعترض بعض المهتمين على استخدام التصنيف المدمج لأنه يحل بعض المشاكل الإدارية والتنظيمية لكنه لا يراعي النواحي الفنية للرياضيين أو للبطولات، واعتبروا الدافع لاستخدامه هو تطبيق مفهوم التفوق الرياضي بإلغاء - أو على الأقل الحد من - السباقات الخاصة بالرياضيين شديدي الإعاقة [٥١] .

إضافة إلى هذه المشاكل الفنية التي يعاني منها التصنيف المدمج في الألعاب شبه الأولمبية ، فإنه لا يراعي الاختلافات الفسيولوجية بين فئات ذوي الإعاقات الحركية المختلفة كثبات الإعاقة وديناميكيتها، فعلى سبيل المثال البتر من الإعاقات الثابتة، حيث إنه بغض النظر عن درجة التعب فإن طول الطرف المتبقي لا يتغير. في المقابل، فإن الشلل الدماغي من الإعاقات الديناميكية التي تتغير بارتفاع درجة التعب وذلك بزيادة التشنجات وانخفاض التحكم الحركي. لذلك فإن دمج الإعاقتين في فئات مدمجة وبشكل يحقق العدالة في المنافسة أمر صعب إن لم يكن مستحيلاً. وتؤكد الدراسات الفسيولوجية وجود هذه المشكلة، حيث اختلاف التحكم الحركي بين الإعاقات المختلفة. فنجد مثلاً أن الرياضي المصاب بشلل أطفال قد يعاني من ضعف في التحكم بمفصل واحد أو اثنين، بينما يعاني المصاب بالشلل الدماغي من اختلال في التحكم الحركي في جميع المفاصل [٨٤] . كما تؤثر الصفات الثانوية المصاحبة للإعاقة في أداء ذوي الإعاقات الحركية من الناحية الفسيولوجية، إلا أن التصنيف المدمج لا يأخذها في الاعتبار. فعلى سبيل المثال يعاني المصاب في النخاع الشوكي في المنطقة الصدرية العلوية أو العنقية من اضطراب في نبضات

القلب بحيث لا تتسارع بشكل طبيعي أثناء الجهد البدني، مما يؤدي إلى عدم ارتفاع الاستهلاك الأقصى للأوكسجين بدرجة كبيرة[٦١ ؛٨٥] ، وهذا بدوره سيجعل من غير العدل تصنيف مثل هذا الرياضي في نفس الفئة مع رياضي آخر لا يعاني من هكذا اضطراب. و في نفس السياق يعاني الرياضيون ذوو الشلل الدماغي من مشاكل إدراكية لا يعاني منها - في الغالب - ذوو الإعاقات الحركية الأخرى [٦ ؛ ٥٢ ؛٥٣] .

ويؤكد المهتمون برياضة ذوي الإعاقات الحركية على العدالة أثناء المشاركة في البطولات حتى يكون التفوق بسبب المهارة والتدريب فقط. لذلك ينبغي أن يكون نظام التصنيف ثابتاً، بحيث لا تتغير فئة الرياضي بتغير المصنف، وصادقاً، بحيث يمنح التصنيف الرياضي فرصة عادلة للتنافس.

ولاختبار صدق التصنيف المدمج قام ويليامسون[٦٢] بتحليل نتائج الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة. ورغم توقع توزع المراكز الأولى عشوائياً بين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة، إلا أن النتائج أشارت إلى تفوق ذوي البتر على غيرهم. وهذا يشير إلى أن التصنيف المدمج قد منح ذوي البتر فرصاً أفضل للفوز على غيرهم.

أخيراً يتطلب التصنيف المدمج معرفة المصنفين العميقة لجميع الإعاقات الحركية [٥١ ؛٨٦] أو وجود لجنة تصنيف تضم عدة مصنفين متنوعي الخبرات وفقاً للإعاقات الحركية المختلفة. وتعتبر كلا الحالتين غير عملية خصوصاً في الوقت الراهن الذي لا زال عدد المصنفين المعتمدين دولياً محدوداً.

المبادئ الأساسية المقترحة لأنظمة التصنيف الجديدة

تعتمد جميع أنواع التصنيفات السابقة على وجهات نظر ذوي الخبرات الميدانية أو النظرية، بينما تعتبر الدراسات العلمية التي تدعم أياً منها محدودة جداً، وهذا ما أكدته ديبو حين قالت بشأن التصنيف "أن عدد الدراسات المنتظمة والتي تعطي قاعدة علمية

لاتخاذ القرارات محدودة جداً" [٨٧، ص٨٠] . وبكل أسف لا يزال هذا الوضع قائماً حتى وقتنا الحالي. لذلك فإن أي نظام تصنيف سيكون مبنياً على الخبرات الميدانية أو النظرية وسيحتاج بالضرورة إلى دراسات علمية مستفيضة بعد تطبيقه ميدانياً للتحقق من ملاءمته. وما سنقترحه فيما يلي لا يتعدى بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند اقتراح أي نظام تصنيف جديد للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. و إن هذه المبادئ الأساسية ما هي إلا محاولة لتقديم حلول نظرية للمشاكل والصعوبات التي تصاحب أنظمة التصنيف المختلفة والتي تستخدم في الألعاب شبه الأولمبية. وتتضمن هذه المبادئ الأساسية ما يلي :

١) فلسفة المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية

نظراً لأن السبب في معظم الاختلافات بين فئات التصنيف للاتحادات الرياضية المختلفة التي تشرف على الألعاب شبه الأولمبية يعود إلى عدم وجود فلسفة موحدة تتبناها تلك الاتحادات، لذا ينبغي أن تتبنى اللجنة شبه الأولمبية الدولية فلسفة موحدة للمشاركة في الألعاب شبه الأولمبية على أن يتم تطبيقها في جميع رياضات الألعاب شبه الأولمبية.

ورغم أن اللجنة شبه الأولمبية تعتمد فلسفة "التفوق الرياضي" حيث تعتبر الألعاب شبه الأولمبية قمة المنافسة الرياضية لذوي الإعاقات الحركية [٨٨] ، إلا أن الواقع يعارض ذلك. فتجد أن بعض المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية من الرياضيين ذوي المستويات المتدنية أو حتى من غير الرياضيين الذين لا يستطيعون إكمال بعض السباقات أو لا يحققون الرقم التأهيلي المحدد مسبقاً للمشاركة في السباقات المختلفة.

والنجاح في تطبيق هذه الفلسفة في الألعاب شبه الأولمبية يعتمد على إتاحة الفرصة للاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية لتبني فلسفة "المشاركة " في المستويات الأدنى كالإقليمية والعالمية ، لذلك لابد من أن تتنازل اللجنة شبه الأولمبية الدولية عن الإشراف

على البطولات الإقليمية والعالمية لتتولاها الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية ويقتصر دورها على تنظيم الألعاب شبه الأولمبية لرياضيي القمة والإشراف عليها كاللجنة الأولمبية الدولية (للعاديين).

٢) هدف التصنيف

وصف جوتمان الهدف من التصنيف في رياضات مستخدمي الكراسي المتحركة على أنه "التأكيد على اللعب العادل وتحييد عدم العدالة بين المشاركين في الفئة الواحدة إلى أقصى حد و إعطاء الأولوية لشديدي الإعاقة" [٨٩ ، ص ٣٥] . بينما اعتبر ستروكندل الهدف من التصنيف المنافسة العادلة بين ذوي الإعاقات بدرجاتها المختلفة، واعتبر "نظام التصنيف الفعّال متطلباً سابقاً لتحقيق المنافسة العادلة... بحيث يعطى كل فرد معاق حركياً فرصاً متساوية للمنافسة على المستوى الوطني والدولي، ولا يوجد مبرر لإقصاء أي شخص بسبب طبيعة إعاقته أو شدتها " [٤٤ ، ص ١٠١] .

وهذا بدوره سيؤدي إلى زيادة مشاركة ذوي الإعاقات الحركية في الرياضات التنافسية والذي اعتبر هدفاً للتصنيف أيضاً [٤ ؛ ٥] . بذلك يهدف التصنيف إلى توزيع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية إلى فئات تختلف في أدائها مع تشابه أداء الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية في الفئة الواحدة على أن تكون فرص الوصول للنهائيات متاحة للجميع [٧١] . وتنطلق هذه الأهداف من فلسفة المشاركة والتي أدت إلى تضخم عدد الفائزين وعدم وجود بطولات حقيقية ذات مستوى دولي عال.

و رغم أن استخدام تصنيف عادل من أساسيات النجاح في تنظيم أي بطولة للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية، إلا أنه لابد من تحديد الهدف من المشاركة في البطولات على المستويات المختلفة قبل تحديد الهدف من التصنيف في تلك البطولات.

ويقسم ستيدوارد [٨٨] الأهداف من المشاركة في رياضات ذوي الإعاقات الحركية بشكل عام إلى ترويحية وتنافسية وشبه أولمبية.

ويمكن قبول أن تكون الأهداف من المشاركة على المستوى المحلي وحتى الإقليمي ترويحية – تنافسية، وبالتالي يكون الهدف من التصنيف هو توزيع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية إلى أكبر عدد ممكن من الفئات التصنيفية التي تتنافس بعدالة في الرياضات المختلفة، حيث نستطيع أن نزيد من عدد الفئات التصنيفية ونُتيح الفرصة لمعظم المشاركين أو حتى جميعهم بالفوز أو على الأقل المنافسة على المراكز المتقدمة.

أما في المستوى العالمي – بطولات العالم – فيجب أن تكون الأهداف من المشاركة تنافسية فقط، حيث تقتصر المشاركة فيها على الرياضيين المبرزين من ذوي الإعاقات الحركية والذين حققوا الأرقام التأهيلية في المسابقات الفردية للمشاركة في كل فئة تصنيفية والتي يجب تحديدها لكل بطولة عالمية بعد الانتهاء مباشرة من سابقتها لنفس الرياضة. أما في الألعاب الجماعية فتقتصر المشاركة على الفرق التي حققت المراكز المتقدمة في البطولات الإقليمية كما هو الحال الآن في كرة السلة بالكراسي المتحركة.

لذلك فإن الهدف من التصنيف في البطولات العالمية هو توزيع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية المبرزين في الرياضات المختلفة إلى فئات تتنافس بعدالة على أن تقتصر على الرياضيين الذين يتمتعون بقدرات بدنية تساعدهم على التفوق في الرياضة المختارة. وبالتالي سيتم إقصاء بعض الرياضيين الذين يفتقدون المقومات البدنية للتفوق في الرياضة المعينة، حيث إن ضمهم في البطولات العالمية سيؤدي إلى زيادة عدد الفئات والذي سيؤثر سلباً على روح التفوق والمنافسة.

وعندما يكون الهدف من المشاركة الوصول للقمة في الأداء الرياضي أثناء التنافس في الألعاب شبه الأولمبية فلابد أن يتمتع الرياضي بالرغبة الأكيدة في التفوق والأداء

القريب من قدراته القصوى والمنافسة عند المستوى الأعلى لفئته التصنيفية في الرياضة المختارة [٨٨] ، وبذلك ستقتصر المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية على أولئك الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية الذين حققوا الأرقام التأهيلية في المسابقات الفردية والتي تفوق الأرقام التأهيلية للبطولات العالمية ، ويتم تحديدها لكل ألعاب شبه أولمبية بعد الانتهاء مباشرة من سابقتها. وتقتصر المشاركة في الألعاب الجماعية على الفرق التي حققت المراكز المتقدمة في البطولات العالمية كما في كرة السلة بالكراسي المتحركة. لذلك يتطابق الهدف من التصنيف في الألعاب شبه الأولمبية مع البطولات العالمية ، وربما أدى ذلك إلى إقصاء بعض الرياضيين اللذين لا يتمتعون بالصفات الآنفة الذكر.

٣) الاستفادة من المعلومات الطبية والميكانيكية والفنية

ينبغي عند تحديد مواصفات فئات الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية التصنيفية الاستفادة من المعلومات المستقاة من الأبحاث العلمية والخبرات السابقة فيما يرتبط بالجوانب الطبية والميكانيكية والفسيولوجية والفنية. لذلك لابد من تظافر جهود المصنفين المعتمدين والإداريين المنظمين للبطولات والمدربين بجانب الباحثين والرياضيين أنفسهم [٧١] لكي يتم دمج التفاصيل التحليلية والاختبارات العيادية مع القياس الكلي للإعاقة وفقاً للرياضة المعيّنة. وقد أدى هذا الدمج إلى تطور ملحوظ في الرياضات القليلة التي استُخدم فيها كالسباحة وكرة السلة بالكراسي المتحركة.

٤) سهولة معرفة فئات التصنيف

ينبغي أن يكون نظام التصنيف بسيطاً وسهلاً وعملياً إلى أقصى درجة ممكنة بحيث يستطيع الرياضي ومدربه تحديد فئته بدرجة كبيرة من الدقة. وهذا بدوره سيؤدي إلى

الارتقاء بمستوى أداء الرياضي لأن معرفة الفئة التصنيفية للرياضي ستساعد على وضع برنامج تدريبي بأهداف واقعية وتطوير الأداء وما يرتبط به من تطوير للأدوات.

٥) التصنيف وفقاً للقدرات البدنية المحتملة

يعتبر الأداء الواقعي للرياضي مستخدم الكرسي المتحرك في أي مسابقة تعبيراً نهائياً للعديد من العناصر والتي تعرف بعناصر الأداء المحتمل Performance Potential. وتتضمن عناصر الأداء المحتمل عناصر غير ثابتة كالتدريب والخبرة والجوانب النفسية، وعناصر ثابتة نسبياً كالوراثة والعمر والجنس والقدرات البدنية المحتملة Physical Potential كالطول والوزن ونمط الجسم وطول الجزء المتبقي (في البتر) والعضلات غير المتأثرة (في إصابات النخاع الشوكي) والتشنجات (في الشلل الدماغي) وغيرها. ويعرّف مكّان McCann القدرات البدنية المحتملة بأنها "القدرات التي يمكن للرياضي أن يطوّرها" [٩٠، ص ١١٣] . لذلك ينبغي أن يقيس نظام التصنيف القدرات المحتملة وليس كيفية استخدام الرياضي لهذه القدرات خصوصاً في الرياضات التي تلعب القدرات البدنية المحتملة دوراً رئيساً في الأداء المحتمل .

٦) الرياضي محور التصنيف

ينبغي أن يعتبر التصنيف الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية مصدراً ذا قيمة للمعلومات والخبرات، خصوصاً ذوي المستويات المتقدمة، لذلك ينبغي مناقشتهم باحترام من قبل المصنفين الذين يجب عليهم التخلص من نظرتهم الفوقية عند تعاملهم مع الرياضيين والمدربين فيما يتعلق بالتصنيف.

٧) تصنيف لكل رياضة ورياضة لكل رياضي

لتحقيق العدالة في المنافسة قد يكون من المناسب وجود تصنيف لكل رياضة على حدة؛ وذلك للاختلافات في متطلبات كل رياضة. فنجد مثلاً أن رياضات الرماية

والمبارزة والبولنغ تحتاج إلى مهارات رياضية عالية ولا يتأثر الأداء فيها بالقدرة الهوائية أو القوة العضلية، بينما نجد أن رياضات التحمل تعتمد على مستوى القدرة الهوائية[٦١] . لذلك يُعتنى بمستوى إصابة النخاع الشوكي في الأخيرة ولا يُعتنى به بنفس الدرجة في الرياضات الأولى لكونه – أي مستوى الإصابة – من العوامل المحددة للقدرة الهوائية.

و قد يؤدي تعدد التصنيف وفقاً للرياضة إلى إرباك المنظمين والرياضي إذا ما شارك في أكثر من رياضة خصوصاً على المستوى الدولي وشبه الأولمبي، إضافة إلى تأثير تعدد الرياضات السلبي على مستوى الأداء عموماً لتشتت التدريب. لذلك اقترح كوادر [٤٩] أن تُحدد القدرات البدنية المحتملة للرياضي ومتطلبات كل رياضة لكي يختار الرياضي ما يتناسب مع قدراته ليتفوق فيها. وبالتالي لا يسمح للرياضي بالمشاركة دولياً وشبه أولمبياً سوى في رياضة واحدة.

٨) تقليل عدد الفئات التصنيفية

تزداد فرص تحقيق العدالة بناءً على القدرات بين الرياضيين بزيادة الفئات التصنيفية سواء للعاديين أو ذوي الإعاقات الحركية. ولكن هذه العدالة يرافقها في أغلب الأحيان عدم التدريب الجاد من قبل الرياضيين لاعتقادهم بأنه سيتنافسون مع عدد قليل من الأقران وبالتالي سيحققون مراكز متقدمة بدون تدريب. إضافة لذلك، فإن كثرة الفئات تؤدي إلى إلغاء بعض السباقات لبعض الفئات في اللحظات الأخيرة وربما ضمها مع فئات تفوقها في القدرات مما يسبب إحباطاً للرياضي وإرباكاً للمنظمين. كما تتناسب زيادة عدد الفئات عكسياً مع روح التفوق الرياضي، و ذلك بسبب منافسة الرياضي لعدد قليل من أقرانه، و هذا مما لا يرضى به الرياضيون ذوو المستويات المتقدمة، حيث قال أحدهم "أنه من الأفضل أن أتسابق مع عدد أكبر من المشاركين على أن أتسابق تقريباً لوحدي في فئة تم تصنيفها تصنيفاً صحيحا" [٩١، ص ٣٣١] ، وهذه الزيادة الكبيرة في عدد الفئات

التصنيفية تسببت في تأخر تطور مستوى الأداء للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية عموماً ومستخدمي الكراسي المتحركة خصوصاً.

لذلك فإن تقليل فئات التصنيف والذي تم في السباحة مثلاً [٩٢] ساهم في تقليل بعض المشاكل الإدارية والتنظيمية والفنية المرتبطة بعدم تغيّر فئة التصنيف في كل بطولة، وهذا بدوره أدى إلى تطور مستوى الأداء. كما يسهم تقليل الفئات في فهم الجمهور والإعلاميين لرياضات ذوي الإعاقات الحركية وإقبالهم عليها، ويؤدي بالضرورة إلى اعتزال أو عزل بعض الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية من ممارستهم لبعض الرياضات التي كانوا ينافسون فيها في السابق. وقد يعتقد البعض بأن هذا العزل يتعارض مع أهداف التصنيف، لكنه في الواقع يشجع الرياضي على البحث عن الرياضة التي تتناسب مع قدراته وإمكانية تفوقه الحقيقي فيها ويحثه على التدريب الجاد أيضاً.

ويتحقق تقليل الفئات التصنيفية بدمج الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية والقدرات الوظيفية المتقاربة والمطلوبة لرياضة معينة بغض النظر عن سبب الإعاقة وأعراضها. إضافة لذلك يتم تقليل عدد الفئات المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية من خلال إعادة تنظيم الفئات المشاركة وتحديدها وفقاً لما يلي:

- قيام اللجنة شبه الأولمبية بتحديد العدد الكلي للرياضات والمسابقات للألعاب شبه الأولمبية، ويكون ذلك وفقاً لمعايير محددة مسبقاً تتضمن عدد المشاركين في البطولات العالمية والألعاب شبه الأولمبية ومستوى الأداء.

- يقوم كل اتحاد من الاتحادات الخمسة بترشيح الفئات المشاركة في كل رياضة بحيث تكون فئة واحدة لكل مسابقة مع مراعاة إتاحة الفرصة لجميع الفئات بما فيها شديدي الإعاقة، وبذلك يكون عدد الفئات في المسابقة الواحدة إذا ما اختلفت فئات التصنيف لكل اتحاد خمس فئات كحد أقصى. ويجب أن تكون الترشيحات وفقاً لمعايير معتمدة ومحددة مسبقاً.

• يتم الإعلان عن الرياضات والمسابقات والفئات قبل أربع سنوات من بداية الألعاب شبه الأولمبية.

و بذلك يتحقق انخفاض عدد الفئات التصنيفية المشاركة في كل مسابقة إلى الحد الأدنى، كما ينبغي أن يكون المشاركون من ذوي المستويات الأفضل على مستوى العالم. ويتحقق ذلك بالتأكيد على رفع الأرقام التأهيلية في الألعاب الفردية إلى مستوى متقدم جداً وإلغاء نتائج من لا يحقق تلك الأرقام في الألعاب شبه الأولمبية بدون عذر واضح تقبله اللجان الطبية. كما تضمن عدم إقصاء الفئات الدنيا كلياً من الألعاب شبه الأولمبية.

٩) عدم تغيّر فئة التصنيف

إن تعديل فئة التصنيف من بطولة لأخرى وخصوصاً عندما يحدث أثناء المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية يربك بدرجة كبيرة المنظمين للألعاب. كما تزيد احتمالية التعديل من قلق الرياضي وتؤثر بدرجة كبيرة في برنامجه التدريبي وتؤدي بالضرورة إلى الحد من تطور رياضة ذوي الإعاقات الحركية سواءً في مستوى الأداء أو الأدوات.

لذلك يجب أن يتم التصنيف المعتمد في البطولات الإقليمية ويثبّت أو يعدّل في البطولات العالمية على أن يسري مفعول التعديل (الفئة الجديدة) بعد نهاية البطولة العالمية ولا يجوز تعديله حتى الألعاب شبه الأولمبية التالية (أي بعد سنتين من نهاية الألعاب العالمية). ويتم تقديم الاحتجاجات على التصنيف والبت فيها أثناء البطولات العالمية وبعدها مباشرة وقبل تحديد فئة التصنيف للألعاب شبه الأولمبية التالية.

١٠) صدق وثبات التصنيف

يُعتبر انخفاض مستوى الصدق والثبات للأنظمة التصنيفية الحالية من أهم السلبيات في التصنيف والتي يصاحبها العديد من المشاكل والصعوبات الفنية والتنظيمية. لذلك

ينبغي الاعتماد على الدراسات العلمية المقننة في اقتراح أنظمة التصنيف الجديدة أو تعديلاتها للتأكد من فئات النظام وثباتها على أن يتم تطبيق مثل هذه الدراسات على المستوى الإقليمي أولاً قبل اعتماد التصنيف واستخدامه على المستوى العالمي وشبه الأولمبي مع إعادة تطبيق ذات الدراسات على المستويين الأخيرين أيضاً أثناء تطبيقه فيهما.

١١) لجان التصنيف وتأهيل المصنفين

ينبغي أن تتكون لجنة التصنيف لكل رياضة معينة من طبيب أو معالج طبيعي أو أخصائي تربية بدنية خاصة بالإضافة إلى فني (مدرب أو حكم) ولاعب من مستخدمي الكراسي المتحركة من ذوي المستويات المتقدمة في البطولات العالمية أو الألعاب شبه الأولمبية. وقد يكون من الصعوبة بمكان توفير مثل هذه اللجان في جميع الرياضات وعلى جميع المستويات الإقليمية والدولية في الوقت الراهن، وذلك لقلة عدد المصنفين الدوليين في الرياضات المختلفة وعدم وضوح متطلبات التأهل للمصنف الدولي. لذا ينبغي تحديد المتطلبات العلمية والعملية ليصبح الشخص مصنفاً دولياً معتمداً من اللجنة شبه الأولمبية الدولية، ثم تنظيم الدورات التأهيلية للمصنفين على جميع المستويات الإقليمية والدولية وشبه الأولمبية.

الخاتمة

يعتبر التصنيف من أساسيات نجاح رياضات ذوي الاحتياجات الخاصة عموما ومستخدمي الكراسي المتحركة بالخصوص. وعلى الرغم من ذلك فإن أنظمة التصنيف الحالية تعاني من الكثير من المشكلات التي تؤدي إلى تأخر تطور رياضات مستخدمي الكراسي المتحركة، كما أن الدراسات العلمية التي تهدف إلى تقويم هذه الأنظمة محدودة في عددها وغير ثابتة في نتائجها.

لذلك فالحاجة ماسة لتعديل أنظمة التصنيف الحالية أو وضع أنظمة جديدة تراعي بعض المبادئ الأساسية والتي تسعى لتحقيق الهدف الرئيسي من التصنيف وهو العدالة في المنافسة الرياضية بين مستخدمي الكراسي المتحركة، لكن لا ينبغي أن تكون هذه العدالة مطلقة ولكل فرد ولكنها نسبية تعتمد التفوق الرياضي وإذكاء روح المنافسة الشـــريفة. ورغم تفضيل التصنيف الوظيفي المدمج من قبل اللجنة شبه الأولمبية الدولية إلا أنه قد يُلجأ إلى استخدام تصنيف الإعاقة المدمج في بعض الحالات التي يكون من الصعوبة بمكان دمجها مع غيرها من الإعاقات. ومن الضرورة بمكان اعتماد أي نظام تصنيف جديد على الخبرات الميدانية بجانب الدراسات العلمية، و ذلك للتأكد من صدق و ثبات النظام الجديد قبل تعميم استخدامه.

المراجع

[١] International Stoke Mandeville Games Federation. *Guide for Doctors.* Aylesbury, England: Autho, (1982).

[٢] National Wheelchair Athletic Association. *Guide to NWAA Medical Classification.* Colorado Springs, CO: Autho, (1988).

[٣] Richter, K. Integrated classification: An analysis. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 255-259). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1993).

[٤] Vanlandewijck, Y.C., & Chappel, RI. Integration and classification issues in competitive sports for athletes with disabilities. *Sport Science Review,* 5(1), 65-88. (1996).

[٥] Strohkendl, H. The relevance of understanding sport-specific functional classification in wheelchair sports and its future development. In *Proceedings of Kevin Betts Sports Science Symposium on Functional Classification.* Stoke Mandeville Hospital, Aylesbury, England: ISMG, (1991).

[٦] Sherrill, C., Adams-Mushett, C.,& Jones, J. A. Classification and other issues in sports for blind,

cerebral palsy, les auters, and amputee athletes. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 113—130). Champaign, IL: Human Kinetics, (1986)

[٧] Lindstrom, HSports classification for locomotor disabilities: Integrated versus diagnostic systems. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 131—136). Champaign, IL: Human Kinetics, . (1986).

[٨] Strohkendl, H. Implication of sports classification systems for persons with disabilities and consequences for science and research. In G. Doll – Tepper, Kroner, & Sonnenschein (eds.) .*Proceeding of the International Vista'99 Conference*. England: Meyer & Meyer Sport, (2001).

[٩] المطر، عبدالحكيم بن جواد. تصنيف الرياضيين المعوقين: تصنيف الإعاقة أم تالتصنيف المدمج. *مجلة علوم الطب الياضي*، ٢، ٣٩ -٤٢. (١٩٩٥).

[١٠] عودة، أحمد سليمان و ملكاوي، فتحي حسن. *أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية*. إربد -الأردن: مكتبة الكتاني. (١٩٩٢).

[١١] Strohkendl, H. Classification system for wheelchair basketball. In J.H. Hoeberings & H. Varsteveld (Eds.), *Workshop in disabled and sports* (pp.124-134).Amersfoort, Netherlands: Nederlandse Invaliden Sportbond, (1985).

[١٢] DePauw, K.P., & Gavron, S.J. *Disability and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, (1995).

[١٣] Biering-Sorensen, F. Classification of paralyzed and amputee sport men. In H. Natving (Ed.), *First International Medical Congress on Sports and the Disabled* (pp.44-54). Oslo: Royal Ministry of Church and Education, (1980).

[١٤] Natvig, H., Bieruing-Sorensen, F., & Jorgensen, P. Proposal for classification of athletes with "other locomotor disabilities". In H. Natving (Ed.), *First International Medical Congress on Sports and the Disabled* (pp.67-78). Oslo: Royal Ministry of Church and Education, (1980).

[١٥] -McCann, B. C. ISMGF classification problems. In J.H. Hoeberings & H. Varsteveld (Eds.), *Workshop in disabled and sports* (pp.90-96).Amersfoort, Netherlands: Nederlandse Invaliden Sportbond, (1985).

[١٦] International Stoke Mandeville Games Federation *Rules Book*. Aylesbury, England: Author, (1989).

[١٧] McCann, B.C. Problems and future trends in classifying disabled athletes. In R.D. Steadward (Ed.), *Proceedings of the First International Conference of Sport and Training of the Physically Disabled* (pp. 25-35). Edmonton: University of Alberta, (1979a).

[١٨] Steadward, R.D. Research on classifying wheelchair athleles. In R.D. Steadward9ED.),

Proceedings, First international Conference on Sport and Training of the Physically Disabled Athlete (pp.36-40). Edmonton: University if Alberta, (1979).

[١٩] Weiss, M., & Curtis, KControversies in medical classification of wheelchair athletes. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 93—100). Champaign, IL: Human Kinetics, . (1986).

[٢٠] McCann, B.C. Classification of the locomotor disabled for competitive sports: Theory and practice. *International Journal of Sports Medicine*, 5(Suppl.), 167-170. (1984).

[٢١] Daniels, L., & Worthington, C. *Muscle Testing*. (3rd. ed.) Philadelphia: Saunders, (1972).

[٢٢] Gehlsen, G.M., & Karpuk, J. Analysis of the NWAA swimming classification system. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 141-147. (1992).

[٢٣] Brasile, F.M. Wheelchair basketball skills proficiencies versus disability classification. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 6-13. (1986).

[٢٤] Davis, G.M., Kofsky, P.R., Shephard, R.J., Keene, G., & Jackson, R.W. Fitness levels in the lower limb disabled. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5, 34-41. (1980).

[٢٥] Davis, G.M., Tupling, S.J., & Shephard, R.J. Dynamic strength and physical activity in wheelchair users. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 139-146). Champaign, IL: Human Kinetics. (1986).

[٢٦] Jackson, R. W., & Frederickson, A. Sports for the physically disabled: The 1979 Olympiad (Toronto). *American Journal of Sports Medicine*, 7,293 – 296. (1979).

[٢٧] Kofsky, P.R., Davis, G.M., Shephard, R.J., Keene, G.C.R., & Jackson, R.W. Strength and aerobic power in the wheelchair bound [Abstract]. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 7. (1982).

[٢٨] Kofsky, P.R., Davis, G.M., Shephard, R.J., Keene, G.C.R., & Jackson, R.WCardio-respiratory fitness in the lower-limb disabled [Abstract]. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5. . (1980).

[٢٩] Kofsky, P.R., Shephard, R.J., Davis, G.M., & Jackson, R.W. Fitness classification tables for lower-limb disabled individuals. In C. Sherril (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 147-156). Champaign, IL: Human Kinetics. (1986).

[٣٠] Hullemann, k.O., List, M., Matthes, D., Wiese, G., & Zika, D. Spiroergomic and telemetric investigations during the XXI International Stoke Mandeville Games, in Heidelberg, *Paraplegia*, 13, 109-123. (1975).

[٣١] Cameron, B.J., Ward, G.R., & Wicks, J.R. Relationship of type of training to maximum oxygen

uptake and upper limb strength in male paraplegic athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 9, 58. (1978).

[٣٢] Wicks, J., Lymburner, K., Dinsdale, S., & Jones, N.L. The use of multi-stage exercise testing with wheelchair ergometry and arm cranking in subjects with spinal cord lesions. *Paraplegia*, 15, 252-261. (1977).

[٣٣] Wicks, J., Oldridge, N.B., Cameron, N.B., & Jones, N.L. Arm-cranking and wheelchair ergometry in elite spinal cord injured athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 5, 224-231. (1983).

[٣٤] Grosfield, I. N. Classification of asymmetrical quads in swimming and track. In H. Natving (Ed.), *First International Medical Congress on Sports and the Disabled* (pp.12-23). Oslo: Royal Ministry of Church and Education. (1980).

[٣٥] Barcelona Paralympic Organizing Committee. *General and Functional Classification Guide.* Barcelona, Spain: COOB. (1992).

[٣٦] Strohkendl, H. Technical aspects of swimming for children with various levels of myelodsplasia. In American Academy of Orthopaedic Surgeons (Ed), *Proceedings of Winter Park Seminar: Sports and Recreational Program s for child and young Adult with Physical Disability* (pp. 7-8). Chicago: American Academy of Orthopaedic Surgeons. (1983)

[٣٧] Thiboutot, T. Classification: Time for a change. *Sports 'n Spokes*, 12 (2), 42-44. (1986).

[٣٨] Labanowich, S. Wheelchair basketball classification: National and international perspective. *Plaestra*, 4(3), 41-54. (1988).

[٣٩] International Sports Organization for the Disabled. *ISOD Handbook*. Farsta, Sweden: Author. (1990).

[٤٠] Riding, M. Functional classification: A revolution and evolution. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 289-293). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1994).

[٤١] Craven, P.L. The development of from medical classification to a player classification in wheelchair basketball. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H von Selzam (Eds.), *Adapted physical Activity : An interdisciplinary approach*. Proceedings of the 7th International Symposium on Adapted Physical Activity (pp. 81-86). Berlin: Springer- Verlag. (1990).

[٤٢] Ferrare, J.O.M Concept and structure of functional evaluations and classifications. In *Proceedings*

of the First Paralympic Congress (pp.678-691). Barcelona, Spain: Support Service, Once. (1992).

[٤٣] Hainey, T. Disability swimming and classification. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 310—316). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1994).

[٤٤] Strohkendl, H. The new classification system for wheelchair basketball. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 101—112). Champaign, IL: Human Kinetics. (1986).

[٤٥] McCann, B.C. Problems in classification of the wheelchair athlete. In *Proceedings of the Second Paralympic Congress* (pp. 100-104). Lillehammer, Norway: Royal Norwegian Ministry of Cultural Affairs. (1994a).

[٤٦] Davis, R. Issues related to classification: Investigation before implementation. In R.D. Steadward, E.R. Nelson, & G.D. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 269-274). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1993).

[٤٧] Kruimer, A. Biomechanics in sport for the disabled. In *Proceedings of the First Paralympic Congress* (pp.582-595). Barcelona, Spain: Support Service, Once. (1992).

[٤٨] McCann, B.C. The medical disability- specific classification system in sports. In R.D. Steadward, E.R. Nelson, & G.D. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 275-288). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1993).

[٤٩] Quade, K. Classification in sport for the disabled. In *Proceedings of the Second Paralympic Congress* (pp. 107-109). Lillehammer, Norway: Norway Ministry of Cultural Affairs. (1994).

[٥٠] Rains, C. Updating and applications of sports rules and regulations in CP-ISRA. In *Proceedings of the First Paralympic Congress* (pp.416-427). Barcelona, Spain: Support Service, Once. (1992).

[٥١] Richter, K., Adams-Mushett, C., Ferrara, M., & McCann B. Integrated swimming classification: A faulted system. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 5-13. (1992).

[٥٢] الخطيب، جمال. *مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية*. عمان -الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، (١٩٩٨).

[٥٣] المطر، عبدالحكيم بن جواد. *التربية البدنية التأهيلية للشلل الدماغي*. القاهرة: دار الفكر العربي، (١٩٩٦).

[٥٤] Biering-Sorensen, F. Classification of paralyzed and amputee sport men. In H. Natving (Ed.),

First International Medical Congress on Sports and the Disabled (pp.44-54). Oslo: Royal Ministry of Church and Education, (1980).

[٥٥] Sherrill, C*Adapted Physical Education and Recreation: Crossdisciplinary and Lifespan* (5th ed.). Boston,MA: WCB. McGraw-Hill, . (1998).

[٥٦] Thompson, G., Rubin, I., & Bilenker, R. (Eds.). *Comprehensive Management of Cerebral Palsy.* New York: Grune & Stratton, (1983).

[٥٧] Cerebral Palsy-International Sports and Recreation Association. Glenrothes, U.K: Author, (1993).

[٥٨] Labanowich, S., Karman, P., Veal, L., & Wiley, B.D. The principles and foundations for organization of wheelchair sports. *Sport 'n Spokes,* 9(6), 25-32, (1984).

[٦٠] Higgs, C., Babstock, P, Buck, I., Parsons, C., & Brewer, J. Wheelchair classification for track and field events: A performance approach. *Adapted Physical Activity Quarterly, 7,* 22-40, (1990).

[٦١] Shephard, R.J. *Fitness in Special Population.* Champaign, IL: Human Kinetics, (1990).

[٦٢] Williamson, D.C. *Swimming: An inquiry on participation levels and comparative performances of competitors with particular focus on integrated competition.* Unpublished manuscript, Physical Education Division, Trent polytechnic, Clifton, Nottingham, England, (1984).

[٦٣] Atlanta Paralympic Organizing Committee. *Official Results of Atlanta Paralympic Games.*Atlanta: Author, (1996).

[٦٤] Sydney Paralympic Organizing Committee. *Official Results of Sydney Paralympic Games.* Sydney: Author, (2000).

[٦٥] Brasile, F.M. Performance evaluation of wheelchair athletes: More than a disability classification level issue. *Adapted Physical Activity Quarterly, 7,* 289-297, (1990).

[٦٦] -Brasile, F.M., & Hedrick, N. The relationship of skills of elite wheelchair basketball competitors to the international functional classification system. *Therapeutic Recreation Journal*, 30(2), 114-127, (1996).

[٦٧] Vanlandewijck, Y.C. Spaepen, A.J., & Lysens, R.J. Relationship between the level of physical impairment and sports performance in elite wheelchair basketball athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 12, 139-150, (1995).

[٦٨] Vanlandewijck, Y.C., Spaepen, A.J., & Lysens, RI. Wheelchair propulsion: Functional ability dependent factors in wheelchair basketball players. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine,* 26, 37-48, (1994).

[٦٩] Brookes, P., & Cooper, R. Plan for equalizing track competition. *Sports 'n Spokes*, 13(3), 13-14, (1987).

[٧٠] Ridgway, M., Pope, C., & Wilkerson, 1. A kinematic analysis of 800-meter wheelchair-racing techniques. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 96-107, (1988).

[٧١] Wu, S.K., & Williams, T. Paralympic swimming performance, impairment, and the functional classification system. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 251-270, (1999).

[٧٢] Blomqwist, B. *Functional classification swimming manual*. Unpublished manuscript, (1990).

[٧٣] Counsilman, J.E. *Competitive swimming manual for coaches and swimmers*. Bloomington, IN: Author, (1977).

[٧٤] Goodin, G. Quad rugby: The Canadian sport of murder ball. *Sports 'n Spokes*, 9(4), 26-27, (1983).

[٧٥] National Wheelchair Basketball Association. *Physical Classification Handbook*. Lexington,KY: Author, (1983).

[٧٦] International Wheelchair Basketball Federation. *The Classification System of Wheelchair Basketball Players*. England: Author, . (1998).

[٧٧] LaMere, T.J., & Labanowich, S. The history of sport wheelchairs- part iii. *Sports 'n Spokes*, 10(2), 12-16, (1984).

[٧٨] Murray, G. Cranks: Guest editorial. *Sports 'n Spokes*, 8(2), 4, (1982).

[٧٩] جودمان، سكوت. *تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة*. ترجمة: عبدالحكيم بن جواد المطر. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٠٢م.

[٨٠] Lindstrom, H. Sports for disabled alive and well. *Rehabilitation World*, 8, 12-16, (1984).

[٨١] McCann, B.C. Wheelchair medical classification system. In RD. Steadward (Ed.), *Proceedings of the First International Conference of Sport and Training of the Physically Disabled* (pp. 1—24). Edmonton: University of Alberta, (l979b).

[٨٢] Vorsteveld, H. the classification system of ISMGF. In J.H. Hoeberings & H. Varsteveld (Eds.), *Workshop in disabled and sports* (pp.84-89).Amersfoort, Netherlands: Nederlandse Invaliden Sportbond, (1985).

[٨٣] McCann, B .C. The medical disability-specific classification system in sports. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 275—288). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1994c).

[٨٤] Basmajian, J. V., & Wolf, S. *Therapeutic Exercise* (5th Ed.). Baltimore: Williams & Wilkins, (1990).

[٨٥] Wells, C.L., & Hookers, S.P. The Spinal injured athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 265-285, (1990).

[٨٦] Illman, A.M. General medical classification. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 294-297). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1994).

[٨٧] DePauw, K.P. Sport for individuals with disabilities: Research opportunities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 80-89, (1988).

[٨٨] Steadward, R.D. Integration and sport in Paralympic movement. *Sport Science Review*, 5(1), 26-41, (1996).

[٨٩] Guttmann, L. *Textbook of Sport for Disabled.* Aylesbury, Bucks, England: Alden Press, (1976).

[٩٠] McCann, B.C. Sports performance potential in athletes with disabilities. In *Proceedings of the Second Paralympic Congress* (pp. 111—117). Lillehammer, Norway: Royal Norwegian Ministry of Cultural Affairs, (1994b).

[٩١] Innenmoser, J. Results of motor behaviour oriented research projects in track and field and swimming of athletes with a disability – do they give adequate answers to some of problems in classification? In R.D. Steadward, E.R. Nelson, & G.D. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 319-347). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1994).

[٩٢] Dummer, G.M. Classification of swimmers with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 216-218, (1999).

Classification of Wheelchair Athletes in the Paralympic Games: A Critical Study

Abdulhakim J. Al-Matar
Associate Professor, Department of Physical Education and Movement Sciences, College of Education, King Saud University

Abasract. The classification system used to categorize the wheelchair athletes is considered as the corner stone for the development of wheelchair athletes' performance, as well as for increasing their participation rate in the competitive sports specially in the Paralympic Games.

The International Sport Organizations of the wheelchair athletes support the use of different classification systems. Although they have some positive aspects, all of them have many technical and administrative problems that hider the accomplishment of the wheelchair athletes' objectives. Therefore, this study aimed to:

1- Identify the current classification system types used for classifying the wheelchair athletes and their positive and negative aspects.

2- Identify the classification system types used for classifying the wheelchair athletes in the Paralympic Games.

3- Propose some fundamental principles that should be considered when a new Paralympic classification system is proposed for the wheelchair athletes.

A descriptive analysis was used to analyze the literature relevant to the classification systems of the wheelchair athletes and evaluate them. Several fundamental principles were deduced to be considered when a new Paralympic classification system is proposed.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٩٩ -٣٤٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الظن بين الناس في القرآن الكريم :
دراسة موضوعية

فلوة بنت ناصر بن حمد الراشد

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، بقسم الدراسات الإسلامية ، كلية التربية للبنات بالرياض

(قدم للنشر في ٨ / ١/ ١٤٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٣/ ٩ /١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. أتت الشريعة الإسلامية ببعض الأوامر والنواهي والآداب التي تكفل للمجتمع تماسكه، وتنشر المحبة بين أفراده. وقد طالعتنا سورة الحجرات بجملة من الآداب التي توصل لهذا الغرض. ومن بينها النهي عن الظن.

وهذا البحث في مجال التفسير الموضوعي يلقي الضوء على الظن بين الناس ويبين ما يترتب عليه من آثار على الفرد والمجتمع، فجمعت الآيات الواردة حول هذا الموضوع لاستخراج هداياتها ودلالاتها.

فبينت من خلال عرض البحث: معنى الظن، وأقسامه باعتبارات مختلفة حسب ما يتعلق به، والمراحل التي يمر بها الظن داخل النفس الإنسانية إلى أن يصل إلى المحظور وبالتالي بيان العلاج المناسب في كل مرحلة، ثم بينت أسباب سوء الظن والآثار المترتبة عليه وكذلك أسباب حسن الظن والآثار المترتبة عليه، وأخيراً هدي القرآن في التعامل مع ظنون الغير.

المقدمــــة

الحمد لله الواحد القهار العزيز الغفار مكور الليل والنهار تذكرة لأولي القلوب والأبصار، أحمده أبلغ حمد وأزكاه وأشمله وأنماه وأشهد أن لا إله إلا الله البر الكريم ،

الرؤوف الرحيم وأشهد أن محمدًا رسول الله صلى الله وسلم عليه وعلى آله وأصحابه وتابعيهم بفضل وإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد فإن الاعتدال في الأخلاق هو الصحة في النفس، والميل عن الاعتدال سقم ومرض، ومثال النفس في علاجها كالبدن في علاجه؛ فكما أن البدن لا يكمل إلا بالتغذية، فالنفس تكمل بالتزكية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم، وقد جاءنا الشرع بمنهج كامل لتربية النفس وتزكيتها وتعليمها ما فيه صلاحها وسعادتها في ذاتها وفي تعاملها مع غيرها. فإن هي التزمت بما أرشدها إليه ربها عادت قريرة العين مغتبطة، وسعدت في نفسها ولم تؤذ أحدًا من حولها، وعلى قدر تخلفها في الامتثال يكون تخلف النتائج، ومن الأمور التي نبه الشرع على حكمها الظن بالإخوان، إذ عليه مدار كبير في سعادة الإنسان أو شقاوته في نفسه من جهة، وحماية أعراض المسلمين أو هتكها من جهة أخرى.

وهذا البحث يلقي الضوء على هذا الموضوع فهو دراسة قرآنية جمعت فيه الآيات المتعلقة بهذا الموضوع لمحاولة استنباط هداية القرآن في رسم المنهج القويم في الظن؛ إذ هو من صفات النفس البشرية وأحد منافذ الشيطان لإحداث الفرقة بين المسلمين، فشرور النفس مركب للشيطان ومنفذ لإغوائها.

وقسمته إلى سبعة مباحث: الأول في معنى الظن، والثاني في مجالات الظن عامة باعتبار الأحكام التكليفية، والثالث في أقسام الظن بين العباد من حيث ما بني عليه، والرابع في مراحل نشأة الظن في النفس، والخامس في أسباب الظن وآثاره، والسادس في هدي القرآن في التعامل مع ظنون الآخرين ثم السابع في بعض مجالات الظن غير ماذكر.

كما أشير إلى أن ذكر آثار الظن على المجتمع كانت على سبيل الإيجاز باعتبار أن العمل بالظن مثل التجسس والغيبة وتصنيف الناس هو موضوع بحث آخر يعد امتداداً لهذا البحث.

المبحث الأول : معنى الظن

الظن : في اللغة التردد الراجح بين طرفي الاعتقاد الغير الجازم. والظِّنة : التهمـــة. [٤٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٤٥]

والظَّنِين: المتهم الذي تظن به التهمة ومصدره الظِّنَّة والجمع الظِّنَن، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَمَا هُوَ عَلَى ٱلْغَيْبِ بِضَنِينٍ ﴾ [التكوير : ٢٤] أي بمتهم وفلان يظن به : أي يُفتعل، أي يتهم به ، وهو موضع ظنتي أي تهمتي. ومظنة الشيء : موضعه ومألفه الذي يظن كونه فيه والجمع المظان. [١٧ ، جـ٨ ، ص ١٥١ ؛ ٤٣ ، جـ١ ، ص ٥٩٩ ؛ ٥٧ ، جـ١٣ ، ص ٢٧٣]

والتظني : إعمال الظن وأصله : التظنن [٤٣ ، جـ١ ، ص ٥٩٩]، وقيل معناه التحري.[١٧ ، جـ٨ ، ص ١٥٢]

والظنون : الرجل السيء الظن بكل أحد[١٧ ، جـ٨ ، ص ١٥٢]، والظنون القليل الخير ، والظنة أيضًا القليل من الشيء: ومنه بئر ظنون أي قليلة الماء لا يوثق بمائها ، وفي الحديث (فنزل على ثمد بوادي الحديبية ظنون الماء يتبرضه تبرضًا) [أخرجه البخاري: كتاب الشروط ، باب الشروط في الجهاد ١٤ ، ، جـ٥ ،ص ٣٢٩] ، والماء الظنون الذي تتوهمه ولست منه على ثقة وهو راجع إلى الظن والشك والتهمة. [٥٧ ، جـ ١٣ ، ص ٢٧٥]

وحاصل تلك المعاني ترجع إلى أن الظن : شك ، لكنه قد يأتي بمعنى ضده وهو اليقين. يقول ابن قتيبة : "قد يسمى المتضادان باسم واحد والأصل واحد فيقال لليقين ظن وللشك ظن" [٤٧ ، ص ١٨٧]

وقال الخليل : "الظن يكون بمعـنى الشـك وبمعنى اليقين كما في قـوله تعالى ﴿ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَٰقُواْ رَبِّهِمْ ﴾ أي يتيقنون [سورة البقرة : ٤٦][١٧ ، جـ٨ ، ص

١٥٢]وبه قال أبو عبيدة [٣٧ ، جـ١ ، ص ٣٩] ، والزجاج [٢٥ ، جـ١ ، ص ١٢٦] ، والراغب[٢٣ ، ص ٣١٧] ، والدامغاني[١٩ ، جـ٢ ص ٦١] وغيرهم.

وسبب استعمال الظن في معنى اليقين كما قال ابن قتيبية لأن فيه طرفًا من اليقين [٤٧ ،ص ١٨٧] ، ووضح الراغب ذلك فقال : الظن اسم لما يحصل عن إمارة، ومتى قويت أدت إلى العلم، ومتى ضعفت جدًا لم يتجاوز حد التوهم [٢٣ ، ص٣١٧] .

ولذلك قال الزجاج في هذا السياق : "وقد قال بعض أهل العلم من المتقدمة إن الظن يقع في معنى العلم الذي لم تشاهده وإن كان قام في نفسك حقيقته" [٢٥ ، جـ١ ، ص ١٢٦] وقال في المحكم "الظن شك ويقين إلا أنه ليس بيقين عِيان إنما هو يقين تدبر، فأما يقين العيان فلا يقال فيه إلا علم" [٥٧ ، جـ١٣ ، ص ٢٧٢].

ومجال البحث هو المعنى الأول وهو الشك.

ومما يجدر بيانه هنا أن هناك مصطلحات لغوية قد تشترك مع الظن في المعنى العام، وتفارقه في جزء من المعنى مثل : الريب ، والشك. وللتفريق بين تلك المصطلحات نجد أنها تجتمع في عدم حصول العلم اليقيني الجازم ويفترق كل مصطلح بالآتي :

أن الريب : هو أن تتوهم بالشيء أمرًا ، فينكشف عما تتوهمه أي خلافه [٢٣ ، ص ٢٠٥] ، فهو المرجوح من الاحتمالات لقيام الدليل على خلافه.

والشك : هو اعتدال النقيضين عند الإنسان وتساويهما وذلك قد يكون لوجود أمارتين متساويتين عند النقيضين [٢٣ ، ص ٢٦٥] . فيحصل التذبذب بين الاحتمالات.

والظن : اسم لما يحصل عن أمارة ، ومتى قويت أدت إلى العلم. [٢٣ ، ص ٣١٧]

وعليه فالظن يترجح فيه احتمال من الاحتمالات بدليل شرعي أو عقلي أو نفسي مع كون البعد النفسي مؤثر قوي في الظن وقد يكون إيجابيًا وقد يكون سلبيًا. وفي غالب

الأحوال ينبثق منه تصنيف الظن إلى ظن حسن وظن سيء وسيأتي مزيد بيان في المباحث اللاحقة عن تأثير البعد النفسي في الظن من حيث الحسن والسوء.

والظن في القرآن استعمل فيما بين العبد وربه، واستعمل أيضًا فيما بين العباد.

وقد كان عدد مرات ورود هذه الكلمة بمشتقاتها في القرآن (٦٩) مرة لكن غالب استعمال الظن فيها يتعلق بوجه أو بآخر بعلاقة العبد بربه فتارة يكون الظن في مجال البعث واليوم الآخر، وتارة يكون في صدق الأنبياء فيما جاءوا به من الوحي، وتارة يكون الظن في ذات الله.

ومجال البحث هو ما كان من ظن بين العباد، وما له من أثر في تماسك المجتمع أو تفككه. لكن يحسن قبل الدخول في تفريع الظن بين العباد أن نستعرض بشكل مجمل مجالات الظن عامة، وهو موضوع المبحث التالي.

المبحث الثاني: مجالات الظن عامة باعتبار أقسام الأحكام التكليفية

قسم المفسرون مجالات الظن إلى أقسام بحيث تجري عليه الأحكام التكليفية المختلفة من محرم ومباح ومندوب ومأمور به ومن أمثلة الظن في القرآن حسب تلك الأحكام ما يلي:

الحالة الأولى: الظن المحظور أو المحرم

كالظن في الإلهيات والنبوات [١، جـ١٦، ص ١٥٦] فسوء الظن بالله من صفات المشركين والمنافقين، فقد قال الله عنهم ﴿ وَيُعَذِّبَ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ عَلَيْهِمْ دَآئِرَةُ ٱلسَّوْءِ وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَسَآءَتْ مَصِيرًا ﴾ [الفتح: ٦٠] وهذه الظنون

تشمل ظنونهم الفاسدة من الشرك كما في قوله : ﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ﴾ [يونس: ٦٦] ومن انتفاء رؤية الله تعالى للأشياء وعلمه بها كما في قوله : ﴿ وَلَٰكِن ظَنَنتُمْ أَنَّ ٱللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِّمَّا تَعْمَلُونَ ﴾ [فصلت: ٢٢] [١٦ ، جـ٨ ، ص ٩١].

وعمومًا فإنه ما نجمت العقائد الضالة والمذاهب الباطلة إلا من الظنون الكاذبة، قال تعالى : ﴿ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ ظَنَّ ٱلْجَٰهِلِيَّةِ ﴾ [آل عمران: ١٥٤] وقال ﴿سَيَقُولُ ٱلَّذِينَ أَشْرَكُواْ لَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَآ أَشْرَكْنَا وَلَآ ءَابَآؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن شَيْءٍ ﴾ ثم قال : ﴿ قُلْ هَلْ عِندَكُم مِّنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَآ إِن تَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ أَنتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ ﴾ [الأنعام: ١٤٨] [٣٦ ، جـ ٢٦، ص ٢٥١].

ويدخل في هذا القسم ظن السوء بالمسلمين الذين ظاهرهم العدالة وهذا جزء من موضوع البحث وسيأتي تفصيله لاحقًا – إن شاء الله.

الحـالـة الثـانيـة: المأمور به

وهو ما لم ينصب عليه دليل يوصل إلى العلم به، وقد تُعُبِّدنا بتنفيذ الحكم فيه والاقتصار على غالب الظن وإجراء الحكم عليه واجب وذلك نحو ما تعبدنا به من قبول شهادة العدول، وتحري القبلة وتقويم المستهلكات وأروش الجنايات التي لم يرد بمقاديرها توقيف، فهذا وما كان من نظائره تعبدنا فيه بأحكام غالب الظنون [١١ ، جـ٧ ، ص ٤٦٩ ؛ ٤٠، جـ ٢١ ، ص ١٣٧ ؛ ١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦].

وضابط ذلك كما قال القرطبي "أن للظن حالتين: حالة تعرف وتقوى بوجه من وجوه الأدلة فيجوز الحكم بها، وأكثر أحكام الشريعة مبنية على غلبة الظن كالقياس وخبر الواحد وغير ذلك من قيم المتلفات وأروش الجنايات. والحالة الثانية: أن يقع في

النفس شيء من غير دلالة، فلا يكون ذلك أولى من ضده فهذا هو الشك فلا يجوز الحكم به فهو المنهي عنه" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣٣٢].

ومن أمثلته أيضًا: حسن الظن بالله عز وجل [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦] ، وفي الحديث "لا يموتن أحدكم إلا وهو يحسن الظن بالله عز وجل" (أخرجه مسلم: كتاب الجنة، باب الأمر بحسن الظن بالله تعالى عند الموت) [٥٩ ، جـ١٧ ، ص ٢٠٩]. بل إن مقامات الدين العالية قائمة على ذلك كالتوكل.

الحالة الثالثة : الظن المباح

كالظن في الأمور المعاشية [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦] وكالشاك في الصلاة إذا كان إمامًا، أمره النبي صلى الله عليه وسلم بالتحري والعمل على ما يغلب في ظنه، وإن فعله كان مباحًا، وإن عدل عنه إلى البناء على اليقين كان جائزًا [١١ ، جـ٧، ص ٤٦٩ ؛ ٤٠ ، جـ٢١ ، ص ١٣٧].

ويرد على هذا الظن بأهل الفسق والسوء إذا ظهرت عليهم أمارات الفسق، قال القرطبي "وأكثر العلماء على أن الظن القبيح بمن ظاهره الخير لا يجوز، وأنه لا حرج في الظن القبيح بمن ظاهره القبح" [٥٠ ، جـ١٦ ، ٣٣٢].

وسيأتي مزيد تفصيل عن هذه الحالة في ثنايا البحث — إن شاء الله -.

الحالة الرابعة : الظن المندوب إليه

ويرد في ذلك إحسان الظن بالأخ المسلم يندب إليه ويثاب عليه، وقد امتدح الله من ظن خيرًا بأم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - بعد ذيوع خبر الإفك فقد قال تعالى: ﴿ لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا۟ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴾ . [النور: ١٢] وسيأتي مزيد تفصيل عن هذه الحالة في ثنايا البحث - إن شاء الله -.

المبحث الثالث:

أقسام الظن بين العباد من حيث ما بني عليه

المتأمل في آية الباب في الظن وهي قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ يجد أن الظن قد قسم فيها إلى نوعين: إثم ويقابله غير إثم. وهذا تقسيم للظن من حيث ما قد يؤول إليه لا من حيث أحواله وأسبابه فلم تبين الآية توضيحًا لأنواع الكثير من الظن المأمور باجتنابه لأنها أنواع كثيرة، فنبه على عاقبتها وترك التفصيل، لأن في إبهامها بعثًا على مزيد الاحتياط فيعلم من قوله (كثيرًا) أن الظنون الآثمة غير قليلة، وعليه يجب التمحيص لتمييز الظن الباطل والظن الصادق [٣٦، جـ ٢٦، ص ٢٥١].

ولما لم ينه عن كل الظن بل قال (كثير)، ولما لم يكن للنفس مناص أن تقع في الظن إجمالاً نظرًا لما تشاهده من الأحوال والقرائن، وما تختلج النفوس من الأحاسيس والمشاعر، دل على أن هناك تقسيم للظن عن طريق التمحيص والتمييز لأحواله وقد ندبنا الشرع إلى ذلك من خلال هذا التحذير العام الوارد في الآية. وعليه فإن الظن بهذا الاعتبار حالتان:

الحالة الأولى: حالة تعرف وتقوى بوجه من وجوه الأدلة.

الحالة الثانية: أن يقع في النفس شيء من غير دلالة فلا يكون ذلك أولى من ضده.

على أن هناك من يقسم الظن باعتبار آخر فيجعله ينقسم إلى: حسن الظن، وسوء الظن.

وهذا تقسيم يرجع إلى نوع المظنون به فهو تقسيم يجري على الحالتين المذكورتين فيكون التقسيم بالاعتبار الأول هو الأصح لأنه يرجع إلى حقيقة الظن وماهيته، لذا

سأفصل القول في تلك الحالتين ليتضح متى يعد الظن إثمًا ومتى لا يعد من خلال استقراء الآيات الواردة في ذلك.

الحالــة الأولــى:

وهي التي تقوى فيها الأدلة بوجه من الوجوه ، ولا نقول تتحقق لأنه مع تحقيق الأدلة لا يسمى ظنًا.

فإذا توافرت بعض الأمارات على أمر ما وقويت الأدلة فلا حرج في الظن، هذا سواء كان ظنًا حسنًا أم سيئًا ، كل بحسبه. فيناط الظن بدليله، ونذكر على ذلك أمثلة :

١ - فمثلا يجوز إساءة الظن بمن يتعاطى الريب والمجاهرة بالخبائث كالدخول والخروج إلى مظانه من أماكن الفساد، فمثل هذا يقوى الظن فيه أنه ليس من أهل الصلاح ولا إثم فيه وإن كنا لا نراه يشرب الخمر فهذا لا يُحسن الظن به [١٦ ، جـ٨، ص ١١٤ ؛ ١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦].

قال القرطبي "وأكثر العلماء على أن الظن القبيح بمن ظاهره الخير لا يجوز، وأنه لا حرج في الظن القبيح بمن ظاهره القبح" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣٣٢] .

ولا يطبق على مثل هذه الحالة عموم الأدلة التي تحث على حسن الظن كما في الحديث أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يطوف بالكعبة ويقول: "ما أطيبك وأطيب ريحك ما أعظمك وأعظم حرمتك والذي نفس محمد بيده لحرمة المؤمن أعظم عند الله حرمة منك. ماله ودمه، وأن نظن به إلا خيرًا"(أخرجه ابن ماجه : كتاب الفتن ؛ باب حرمة المؤمن وماله ح ٣٩٣٢) [٥٣ ، جـ٢، ص ١٢٩٧](١)

---

(١) قال صاحب الزوائد: في إسناده مقال ونصر بن محمد شيخ ابن ماجه ضعفه أبو حاتم، وذكره ابن ماجه في الثقات، وأخرجه ابن أبي شيبه بلفظ (وأن يظن به ظن السوء) [٥٣ ، جـ٢، ص ١٢٩٧] ، وقال عنه ابن حجر في تخريج الكشاف. أخرجه ابن ماجه من حديث ابن عمر بإسناد فيه لين [١٥ ، جـ٤، ص ٣٧٢].

لأن إحسان الظن في مثل هذه الأحوال غير محمود لأنه قد يوقع فيما لا يحد ضره من اغترار في محل الحذر، ومن اقتداء بمن ليس أهلاً للتأسي [٣٦، جـ٢٦، ص ٢٥٢]. فيكون حسن الظن في مثل هذا الحال سببًا من أسباب فشو المنكرات وشيوعها وتعطل إنكار المنكر لأن إحسان الظن بمن يظهر فساده بحيث لا ينكر عليه ويحمي عرضه مدعاة إلى أن يظن به الناس أنه على صواب فيؤدي إلى تصحيح مذهبه وعمله ومن ثم شيوع منكره دون أن ينكر وهذا الأمر ينطبق حتى على المذاهب الفكرية.

ويرد على ذلك من الشواهد – أعني إحسان الظن في غير موضعه – ما ورد في قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّا ظَنَنَّآ أَن لَّن تَقُولَ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا ﴾ [سورة الجن: ٥]، قال أبو حيان في تفسيرها: "أي كنا حسنًا الظن بالإنس والجن واعتقدنا أن أحدًا لا يجترئ على أن يكذب على الله فينسب إليه الصاحبة والولد فاعتقدنا صحة ما أغوانا به إبليس ومردته حتى سمعنا القرآن فتبينا كذبهم" [١٦ ، جـ٨ ، ص ٣٤٨].

٢ - ظن الخير بمن عرف بالصلاح حماية لعرضه. لأن الدلائل هنا قويت والأمارات دلت على الصلاح ومن هذا ما كان من أبي أيوب الأنصاري عندما كذب خبر الإفك لما شاع وأحسن الظن بأم المؤمنين عائشة رضي الله عنها كما في قوله تعالى: ﴿ لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا۟ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴾ [النور ١٢] [٥٢ ، جـ٦ ، ص ٢٦].

وهذه الحالة – أي إحسان الظن بمن عرف الصلاح – تختلف عن عموم إحسان الظن بالمسلم عامة كما سيأتي بيانه – إن شاء الله.

الحالة الثانية

وهي ما يقع في النفس من غير دلالة فلا يكون ذلك أولى من ضده، ففي مثل هذه الحالة ينبغي أن يكون إحسان الظن بالمسلم لأن الأصل براءة حاله وعرضه من كل قبيح

مالم يدل عليه دليل وقد ورد في الحديث "إن الله تعالى حرم من المسلم دمه وعرضه وأن يظن به ظن السوء"، لكن أكثر ما يرد على القلب من هذا القبيل هو الظن السيء لأن غالب تلك الخواطر التي ترد على النفس بدون أمارة قوية هي من إلقاء الشيطان والدافع منها شرور النفس وعليه كان ترتيب الإثم على الظن في الآية لأن فيه مظنة الظلم والتعرض لحرمات المسلمين، فإذا ورد الظن على النفس مع تخلف الدلالات فينبغي دفعه، وتقديم حسن الظن، لأنه الأصل في التعامل مع المسلمين كما أشرنا، وفي هذا يقول سعيد بن المسيب: "كتب إلي بعض إخواني من أصحاب رسول الله أن ضع أمر أخيك على أحسنه مالم يأتك ما يغلبك، ولا تظن بكلمة خرجت من امرئ مسلم شرًا وأنت تجد له في الخير محملاً ....." (أخرجه البيهقي في شعب الإيمان) [٩ ، جـ ٦ ، ص ٣٢٣] وقال محمد بن سيرين "إذا بلغك عن أخيك شيء فالتمس له عذرًا فإن لم تجد له عذرًا فقل له عذر"– يعني عذر لا أعرفه، (أخرجه البيهقي أيضًا) [٩ ، جـ٦ ، ص ٣٢٣].

ونظرًا لتقارب الحالتين واختلاطهما في كثير من المجالات خصوصًا أن الحكم على الأمارة والدليل بأنه دليل قد يلتبس ويكون قابلاً أن يبني عليه الضدان – أي الخير والشر – فإن احتمال الخطأ في الحكم بالظن وارد، بل كثير، ولذلك كانت بلاغة القرآن في أسلوب النهي عن الظن عندما قال قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ حيث أمر باجتناب الكثير وليس الكل ورتب الإثم على البعض لا الكل ليدع مجالاً لأحقية الظن عندما يعتمد على الإمارة القوية لكن لما كان مجال ودائرة الظن بقسميها مزلة أقدام ومظنة آثام أمرنا إجمالاً باجتنابه، وفي هذا يقول الرازي: "في قوله (اجتنبوا كثير) (إن بعض الظن) إشارة إلى الأخذ بالأحوط كما أن الطريق المخوفة لا يتفق كل مرة فيه قاطع طريق، لكنك لا تسلك لاتفاق ذلك فيه مرة

ومرتين، إلا إذا تعين فتسالكه مع رفقه، كذلك الظن ينبغي بعد اجتهاد تام ووثوق بالغ" [٢٢ ، جـ ٢٨ ، ص ١٣٤].

ولما كان الظن من صفات الإنسان وهو داء يحرص الشيطان على نشره بين المسلمين خصوصًا لإنزال الفرقة بينهم كما في الحديث "ثلاث لازمات لأمتي: الطيرة والحسد وسوء الظن" (أخرجه الطبراني في الكبير ح ٣٢٢٧) [٣٤ ، جـ ٣ ، ص ٢٢٨] فإن الحاجة قائمة لتحليله لمعرفة مراحل نشأته في النفس ومتى يترتب الإثم عليه وهو موضوع المبحث التالي.

المبحث الرابع:
مراحل نشأة الظن في النفس

يمر الظن إلى حين خروجه إلى حيز القول أو العمل بعدة مراحل - إن صحت التسمية - ولا نقصد بالمراحل هنا التمايز الزمني أو الفكري بين كل مرحلة إذ أن ذلك قد يتم في لحظة واحدة، ولكن عند إرادة تحليل موقف أو مشكلة من المشكلات لابد من تأمله من كل جوانبه حتى يمكن الوقوف على أنجح الوسائل في التعامل معه حسب نوعيته.

ومعلوم أن الناس يتفاوتون في هذا الباب - أعني كثرة الظن -حتى وجدنا في كتب اللغة عند بيان معنى مادة ظن " الظنون " ومن معانيها السيئ الظن بكل أحد [جـ٨ ، ص ١٥٢] . فنذكر أولاً كيف ينشأ الظن ابتداءً ثم نذكر أسباب كثرة الظنون وقلتها.

أولاً : مرحلة الخواطر

يبدأ نشوء الظن عند الإنسان على شكل خاطرة تمر في ذهن المرء، وسببها غالبًا عند حصول أمارة في الخارج وسبق أن ذكرنا قول الراغب في الظن عندما قال عنه "اسم لما يحصل عن أمارة".

وفي هذه المرحلة نستطيع القول بأن الناس يشتركون في ذلك لأنها تحصل اضطرارًا بأن ترد على القلب دون اختيار، وإنما الاختيار يكون فيما بعد الخواطر. قال الخطابي ".. إن أوائل الظنون إنما هي خواطر لا يملك دفعها والأمر والنهي إنما يردان بتكليف الشيء المقدور عليه دون غيره مما لا يُملك ولا يستطاع" [جـ٣، ص ٢١٨٩] . ولا يلزم من ذلك قوة الأمارة أو ضعفها فإن الخواطر قد ترد إلى القلب بسبب أوهن الأمارات من حركة أو كلمة أو نظرة أو غيرها. قال الغزالي: (والشيطان قد يقرر على القلب بأدنى مخيلة مساءة الناس، ويلقي إليه أن هذا من فطنتك وسرعة فهمك وذكائك وأن المؤمن ينظر بنور الله تعالى، وهو على التحقيق ناظر بغرور الشيطان وظلمته" [٤١ ، جـ٣ ، ص ١٥١].

لذا فإن على المسلم مراقبة نفسه ومحاسبتها من مراحل الظن الأولى حتى لا يصل إلى المحظور فإن كان الظن الحسن فهو لا شك أنه مطلوب بل هو من دعائم توطيد عرى الأخوة بين المسلمين وسيأتي تفصيل الحديث عنه لاحقًا، أما إن كان الظن سيئًا فهو من باب الوسوسة التي لا يمكن التحرز منها لكن يمكن التغلب على آثارها وإيقاف تطورها إلى المراحل اللاحقة بأمرين:

١ - الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم ومن شرور النفس فإنها إن لم تكافح بالاستعاذة انتقل الإنسان للمراحل التالية التي يكون معها تحقيق الظن والعمل به.

وفي الحديث: "إن الله تجاوز لأمتي عما وسوست – أو حدثت – به نفسها مالم تعمل أو تكلم" (الحديث أخرجه البخاري: كتاب العتق، باب الخطأ والنسيان في العتاقة والطلاق ونحوه) [١٤ ، جـ٥ ، ص ١٦٠] قال ابن حجر: الوسوسة تردد الشيء في النفس من غير أن يطمئن إليه ويستقر عنده، ولهذا فرق العلماء بين الهم والعزم" [١٤ ، جـ ٥ ، ص ١٦٠] وقال الكرماني عن سبب إيراد البخاري لهذا الحديث في باب الخطأ

والنسيان: "قاس الخطأ والنسيان على الوسوسة فكما أنها لا اعتبار لها عند عدم التوطن فكذا الناسي والمخطئ لا توطين لهما..." [١٤، جـ١١، ص ٥٤٩].

ومجمل القول فإن التعامل مع الظن السيء في هذه المرحلة كالتعامل مع سائر وساوس الشيطان الذي أُمرنا بالاستعاذة منها: ﴿ قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلنَّاسِ ۝ مَلِكِ ٱلنَّاسِ ۝ إِلَٰهِ ٱلنَّاسِ ۝ مِن شَرِّ ٱلْوَسْوَاسِ ٱلْخَنَّاسِ ۝ ٱلَّذِى يُوَسْوِسُ فِى صُدُورِ ٱلنَّاسِ ۝ ﴾ [الناس: ١٥].

قال الغزالي: "... ومالم تشاهده بعينك ولم تسمعه بأذنك ثم وقع في قلبك فإنما الشيطان يلقيه إليك فينبغي أن تكذبه. فإنه أفسق الفساق وقد قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓا۟ أَن تُصِيبُوا۟ قَوْمًۢا بِجَهَٰلَةٍ ۝ ﴾ [الحجرات: ٦] فلا يجوزتصديق إبليس، وإن كان ثمّ مخيلة تدل على فساد واحتمل خلافه لم يجز أن تصدق به ... فإذا لم يكن كذلك وخطر لك وسواس سوء الظن فينبغي أن تدفعه عن نفسك وتقرر عليها أن حاله عندك مستور كما كان وأن ما رأيته منه يحتمل الخير والشر" [٤١، جـ٣، ص ١٥٠ – ١٥١].

٢ - تذكُّر محاسن الإنسان المظنون فيه بما يعادل الأمر الذي وقع فيه الظن ليحصل بعد ذلك دحض هذا الظن وهي وسيلة مهمة من وسائل التغلب على الشيطان عندما يريد تحقيق الظن في النفس. وإن زاد على ذلك بالدعاء للمظنون فيه فهو أولى وأفضل، قال الغزالي "لأن ذلك يغيظ الشيطان ويدفعه عنك فلا يلقي إليك الخاطر السوء خيفة من اشتغالك بالدعاء والمراعاة" [٤١، جـ٣، ص ١٥٠ – ١٥٠].

المرحلة الثانية : عقد الظن وتوطينه

والواقع أن هذه المرحلة مقدمة للمرحلة اللاحقة إذ الظن برسوخه في هذه المرحلة ينتقل إلى حيز العمل، وهو امتداد للمرحلة السابقة فحصوله كان بسبب أن الظان لم يعاجله بالعلاج الشرعي وهو طرد الخواطر والوسوسة.

وحقيقة هذه المرحلة أن الظن الباطل إذا تكررت ملاحظته ومعاودة جولانه في النفس قد يصير علمًا راسخًا في النفس فتترتب عليه الآثار بسهولة [٣٦، جـ٢٦ ، ص ٢٥٢] ، بمعنى أن النفس ترغب في تصديق هذا الظن الذي ابتدأ بخاطرة فلم تجتهد في دفعه وإنما سكنت إليه وأخذت في داخلها بجمع الأدلة على صحته لتصل دون أن تشعر إلى يقين وبالتالي يسوغ لديها العمل بمقتضى الظن لأنه عندها تعدى مرحلة الظن إلى التصديق واليقين.

وكل هذا لم نصل بعد إلى مرحلة القول كالغيبة، والعمل كالتجسس، فإن قيل ما الفارق بين هذه المرحلة والتي قبلها طالما أن العمل لم يحدث بعد؟. قلنا إن هذه المرحلة إذا حدثت قلما ينجو الإنسان من العمل بمقتضاها فهي مقدمة لمرحلة العمل وهذه تحدث عندما يتهاون الإنسان بالعلاج الشرعي للمرحلة السابقة، أما المرحلة السابقة فيشترك فيها – في الغالب – بنو آدم يلقيها الشيطان إلقاءً كما سبق أن بينا.

فإن قيل فبماذا يعرف عقد الظن، من مجرد الشكوك والخواطر التي تختلج في النفس؟ فتقول : عقد سوء الظن : أن يتغير معه القلب عما كان فينفر عن المظنون به، ويستثقل مراعاته وتفقد إكرامه والاغتمام بسببه [٤١ ، جـ٣، ص ١٥١].

وقد فرق بعض العلماء بين درجات عمل القلب عند شرحهم لحديث "إن الله تجاوز لأمتي بما وسوست به أنفسها مالم تعمل به أو تكلم" ففرق بعضهم بين الهم والعزم.

قال الكرماني: "فيه أن الوجود الذهني لا أثر له وإنما الاعتبار بالوجود القولي في القوليات والعملي في العمليات، وقد احتج به من لا يرى المؤاخذة بما وقع في النفس ولو عزم عليه، وانفصل من قال: يؤاخذ بالعزم بأنه نوع من العمل يعني عمل القلب" [١٤ ، جـ ١١ ، ص ٥٤٩].

والذي يظهر – والله أعلم – ترتب الإثم على الظن في هذه المرحلة وإن لم يحدث عمل الجوارح لعموم الآية الواردة في ذلك: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا۟ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ﴾ [الحجرات: ١٢].

فقد حوت هذه الآية جملة من الآداب التي يكون بها صيانة عرض المسلم فذكر بعد الظن التجسس، والغيبة وهما صورتان للعمل بالظن: التجسس للعمل، والغيبة للقول، فدل على أن الظن مقصود به مرحلة ما قبل عمل الجوارح وما بعد مرحلة الخواطر التي لا يكلف بها الإنسان وهي مرحلة عقد الظن وتوطينه في النفس.

قال القرطبي في تفسير الآية: "الظن هنا في الآية هو التهمة، ومحل التحذير والنهي إنما هو تهمة لا سبب لها يوجبها كمن يتهم بالفاحشة وشرب الخمر مثلاً ولم يظهر عليه ما يقتضي ذلك: ودليل كون الظن هنا بمعنى التهمة (ولا تجسسوا). ذلك أن يقع له خاطر التهمة ابتداءً ويريد أن يتجسس خبر ذلك ويبحث عنه ويتبصر ويستمع لتحقيق ما وقع له من تلك التهمة فنهى عن ذلك ..." [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣٣١].

وقد جاء النهي عن التجسس بعد النهي عن الظن في الحديث أيضًا فقد قال صلى الله عليه وسلم "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا[١] ولا تجسسوا ولا

---

(١) الفرق بين التحسس بالمهملة والتجسس أن الحس أخص من الجس لأن الحس تعني ما يدركه الحس والجس تعرف حال مّا من ذلك [٢٣ ، ص ٩٣ ؛ ١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٢].

تناجشوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا"(الحديث أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرًا من الظن [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٤] ومسلم: كتاب البر والصلة والآداب ، باب تحريم الظن [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١١٩].

وإنما صار أكذب مع أن الكذب لا يستند إلى ظن أصلاً فهو أشد في حقيقة الأمر من الذي يستند على الظن: لأن الكذب في أصله مستقبح مستغنى عن ذمه بخلاف هذا فإن صاحبه بزعمه مستند إلى شيء فوصف بكونه أشد الكذب مبالغة في ذمه والتنفير منه، وإشارة إلى أن الاغترار به أكثر من الكذب المحض لخفائه غالبًا ووضوح الكذب المحض [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٢].

وقد وصفت هذه المرحلة - وهي عقد الظن وتوطينه في السنة بالتحقيق فقد جاء في الحديث "ثلاث لازمات لأمتي: الطيرة والحسد وسوء الظن، فقال له رجل وما يذهبهن يا رسول الله ممن هن فيه؟ قال صلى الله عليه وسلم: "إذا حسدت فاستغفر، وإذا ظننت فلا تحقق، وإذا تطيرت فامضِ" (أخرجه الطبراني في الكبير ح ٣٢٢٧) [٣٤ ، جـ٣، ص ٢٢٨] والتحقيق: جعل الشيء حقيقة أي صدقًا ولا يكون ذلك إلا بعقد قلبه عليه وتصديقه حتى يصير حقيقة في قلبه عندها يبدأ العمل بها، فنهينا عن هذه المرحلة أصلاً لقطع الطريق على العمل بالظن.

على أن من المفسرين من رأى ترتب الإثم على العمل بالظن وليس بعقده في النفس وذلك مثل ابن عطية[٣٩ ، جـ ١٥ ، ص ١٤٧] والبغوي [٨ ، جـ ٤ ، ص ٢١٥] وأبي حيان[١٦ ، جـ ٨ ، ص ١١٤] وغيرهم وحكى ابن الجوزي القولين فقال: قال المفسرون: هو ما تكلم به مما ظنه من السوء بأخيه المسلم، فإن لم يتكلم به فلا بأس، وذهب بعضهم أنه يأثم بهذا الظن وإن لم ينطق به" [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] وكذلك قال

الألوسي بعد ذكر ترتب الإثم بالعمل بالظن "وقيل المنهي عنه: الاسترسال معه وترك إزالته بنحو تأويل سببه من خبر ونحوه" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦].

وقد سمى الغزالي الظن في هذه المرحلة بغيبة القلب فقال "اعلم أن سوء الظن حرام مثل سوء القول فكما يحرم عليك أن تحدث غيرك بلسانك بمساوي الغير فليس لك أن تحدث نفسك وتسيء الظن بأخيك، ولست أعني به إلا عقد القلب وحكمه على غيره بالسوء [٤١ ، جـ ٣ ، ص ١٥٠].

المرحلة الثالثة: العمل بالظـــن

وذلك أن النفس عندما يخطر لها خاطر السوء فإن لم تدفعه وجال في النفس وتردد حتى صدقه وعقد القلب عليه فإن النفس لا تكتفي عند حد معين فلا يكفيها أن أساءت الظن وصدقت في أخيها المسلم شرًا بل يتعدى الأمر إلى طلب الدليل لئلا يقف عند اسم الظن فيلام عليه.

قال الرازي: "لما ذكر الظن فهم منه أن المعتبر اليقين، فيقول القائل أنا أكشف فلانًا يعني أعلمه يقينًا وأطلع على عيبه مشاهدة فأعيب فأكون قد اجتنبت الظن فقال تعالى ولا تتبعوا الظن ولا تجتهدوا في طلب اليقين في معايب الناس" [٢٢ ، جـ ٢٨ ، ص ١٣٤]، وقال السعدي: "فإن بقاء ظن السوء بالقلب لا يقتصر صاحبه على مجرد ذلك بل لا يزال به حتى يقول مالا ينبغي ويفعل مالا ينبغي" [٣٠ ، ص ٧٤٥].

وقد ذكرت الآية كما أسلفنا صورتين للعمل بالظن:

الأولى: التجسس وهو تتبع عورات المسلمين وهذا غالبًا لا يكون ابتداءً بل يكون بعد وقوع ظن السوء في النفس وتحققه ولهذا اقترن ذكر التجسس في الآية والحديث بالظن.

الثانية : الغيبة وقد صورت في الآية بأبشع الصور المستكرهة طبعًا لدى النفس الإنسانية وهو أكل لحم الأخ المسلم ميتًا ، والغيبة أعم من ظن السوء فإن اغتياب المسلم قد يكون بشيء متحقق الوقوع وقد يكون بالشيء المظنون والنهي واقع على الحالتين ، ولكن لما اشترك مع سوء الظن في أحد صوره ناسب جمع النهي عنهما في آية واحدة.

والعمل بالظن يطول الحديث فيه ولكنه ليس مجال هذا البحث فنقتصر على ما ذكرنا.

المبحث الخامس:

أسباب الظن وآثاره

المتأمل في حقيقة الظن ومراحل نشوئه يجد أنه محصلة عملية فكرية قائمة على مثير خارجي ، فالمثير الخارجي هو الموقف أو الدليل أو الأمارة التي نشأ عنها الظن ابتداءً ، وعندما يستقبله العقل والقلب يُخضعه لعمليات فكرية متتالية يحركها أمور كثيرة بالغة التعقيد من معلومات سابقة ، إلى صفات يتصف بها هذا الإنسان إلى مكنونات في القلب ، إلى ما يتصف به من زيادة إيمان ونقصان ، فيمر بعدد من العمليات الخاطفة ينتج منها الظن في شكله النهائي فإما إحسان ظن أو سوء ظن.

وترجع نشأة الظن من حيث نوعه من حسن أو سوء إلى مكنونات النفس المسبقة وتتعلق بشكل كبير بالقلب من حيث صحته ومرضه فحسن الظن ناشيء عن سلامة الصدر وفي المقابل فإن سوء الظن ناشيء عن بعض أمراض النفوس مثل الحقد والحسد والغيرة وعليه نفرد الحديث عن كل من الحالتين.

أولاً : حسن الظن

(أ) أسبابه

حسن الظن ناشئ عن سلامة الصدر ودليل على صحة القلب وخلو النفس من الأمراض والشرور، وسلامة الصدر منزلة عظيمة لا يلقاها إلا القليل ولذا فهي من

صفات أهل الجنة، كما في قوله تعالى: ﴿ وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ إِخْوَانًا عَلَىٰ سُرُرٍ مُّتَقَابِلِينَ ﴾ [الحجر :٤٧]، وقد امتدح الله الأنصار لما أحسنوا وفادة المهاجرين وذكر من دعائهم: سلامة قلوبهم من الغل، لما له من دور في إشاعة روح الأخوة والمحبة كما في قوله: ﴿ وَالَّذِينَ جَاءُو مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ [الحشر: ١٠]. وعن عبدالله بن عمرو: "قيل يا رسول الله أي الناس أفضل؟ قال كل مخموم القلب صدوق اللسان، قيل: صدوق اللسان، نعرفه فما مخموم القلب؟ قال: هو التقي النقي لا إثم فيه ولا بغي ولا غل ولا حسد"(أخرجه ابن ماجه: كتاب الزهد، باب الورع ح ٤٢١٦)[1] [٥٣ ، جـ ٢ ، ص ١٤٠٩].

والشيطان تغيظه تلك الأخوة فيسعى لإيقاد نار الحسد والغل والحقد بين القلوب.

ومن آثار سلامة الصدرأن يتمنى المسلم الخير للناس إن عجز عن سوقه إليهم بيده، ومن فضل الله على عباده أنه استحب ستر عيوب الخلق ولو صدق اتصافهم بها. وما يجوز لمسلم أن يتشفى بالتشنيع على مسلم ولو ذكره بما فيه، فصاحب الصدر السليم يأسى لآلام العباد ويتمنى لهم العافية [٤٢ ، ص ٩٢ - ٩٣]، ومن باب أولى لا يسيء الظن بهم ويحملهم على الخير ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

وإذا تحدث الناس بأخيه المسلم سوءًا فإنه يظن به خيرًا وبالتالي يذب عن عرضه بناءً على حسن ظنه، ولذلك حض الله المؤمنين على هذه الخصلة، أعني حسن الظن - عند سماع ما يسوء أخاك المسلم، في ثنايا توبيخ الخائضين بالإفك في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، فقال تعالى: ﴿ لَّوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ

---

(١) قال صاحب الزوائد: هذا إسناد صحيح رجاله ثقات [٥٣ ، جـ ٢ ، ١٤٠٩].

بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُواْ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴿١٢﴾ ﴾ [النور: ١٢]. والمتأمل في سياق الآية يجد التأكيد على حسن الظن وأثره في حماية الأعراض بعدة أساليب:

١ - أداة التخصيص: (لولا) قال الرازي في تفسيرها: "تحريض على فعل الخير وزجر وأدب [٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١٧٧ ؛ ١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٢ - العدول من الخطاب إلى الغيبة، ومن الضمير إلى الظاهر في قوله (ظن المؤمنون) فلم يأت التركيب: ظننتم بأنفسكم، أو قلتم، ليبالغ في التوبيخ بطريقة الالتفاف، وليصرح بلفظ الإيمان دلالة على أن الاشتراك فيه مقتض أن لا يصدق مؤمن على أخيه قول عائب ولا طاعن [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٣ - التعبير بقوله (بأنفسهم) فعبر عن الأخ المسلم بالنفس قال البغوي: "أي بإخوانهم" قال الحسن: بأهل دينهم لأن المؤمنين كنفس واحدة، نظيره قوله (وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ) [النساء: ٢٩] (فَسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ) [(النور: ٦١] [٨ ، جـ ٣ ، ص ٣٣٢].

وعليه فإن حق الأخوة يقتضي أن يقيس المسلم ما سمع في أخيه المسلم على نفسه فإن كان لا يليق به ولا يفعله فأخوه المسلم كذلك وفي الآية كان المقصود: عائشة رضي الله عنها فإذا كان لا يليق بهم فأم المؤمنين أولى بالبراءة بطريق الأولى والأحرى.

فإجمالاً التعبير (بأنفسهم) تنبيه على أهمية حسن الظن بذكر أحد وسائل تحقيقه في النفس بقياس الأخ على النفس فكما يكره أن يذكر بسوء أو يتهم بباطل فينبغي أن يفعل كذلك مع أخيه المسلم.

٤ - الإتيان بقول (وقالوا هذا إفك مبين) فهذه العبارة فيها انتقال من عمل القلب إلى عمل الجوارح فينبغي أن يظن بأخيه المسلم خيرًا ولا يصدق فيه شرًا بدون دليل فهذا عمل القلب، ثم ينتقل إلى عمل الجوارح بالقول بأن يعلنها صريحة بلسانه أن هذا القول إفك وكذب قال ابن كثير: "... هذا ما يتعلق بالباطن. و (قالوا) أي بألسنتهم" [٥٢ ، جـ٦ ،

ص٢٦]. وقال أبو حيان: "... تنبيه على أن هذا المؤمن إذا سمع قالة في أخيه أن يبني الأمر على ظن الخير وأن يقول بناء على ظنه: هذا إفك مبين هكذا باللفظ الصريح ببراءة أخيه كما يقول المستيقن المطلع على حقيقة الحال، وهذا من الأدب الحسن" [١٦، جـ٦، ص ٤٣٧].

والآية وما تلاها بالرغم أنها نزلت في حادثة خاصة وهي قصة الإفك إلا أن ما ورد فيها من آداب وزواجر ينبغي أن يمتثلها الإنسان في خلقه وتعامله دائمًا فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب وقد قال تعالى في ثناياها: (لا تحسبوه شرًا لكم بل هو خير لكم). قال السعدي: "... ولما تضمن من بيان الآيات المضطر إليها العباد التي ما زال العمل بها إلى يوم القيامة فكل هذا خير عظيم، لولا مقالة أهل الإفك لم يحصل ذلك. وإذا أراد الله أمرًا جعل له سببًا، ولذلك جعل الخطاب عامًا مع المؤمنين كلهم وأخبر أن قدح بعضهم ببعض كقدح أنفسهم..." [٣٠، ص٥١١].

من خلال ما سبق يتبين بأن سلامة الصدر منزلة عظيمة وهي مؤشر لسلامة صاحبها من الكثير من أمراض النفوس التي هي تشعل فتيل الفرقة بين صفوف المسلمين كالحقد والحسد والغل والبغضاء وسوء الظن، فإذا سلم من ذلك فإنه يتقلد منزلة عظيمة ويحظى بالأجر العظيم عند الله.

وإذا علم ذلك فينبغي على كل مسلم جهاد النفس كلما ظهر منها ما يخدش سلامة الصدر وأكبر دواء لذلك هو حسن الظن بالمسلمين مالم تكن هناك إمارة بينة نقيض ذلك. فإن النفس إذا اعتادت كبح جماحها في هذا الباب رضخت ثم ألفت فصار لها ديدنًا ومن ثم يسلم الصدر من كل دواعي الفرقة بين المسلمين.

ومما يجدر التنبيه له أن حسن الظن لا يدخل إطلاقًا تحت عموم الظن الوارد النهي عنه في قوله (اجتنبوا كثيرًا من الظن)، بل المقصود في الأية الظن السيء بقسميه أي استند على إمارة قوية أو إمارة ضعيفة.

(ب) آثار حسن الظن

لحسن الظن أثر عظيم سواء على صاحبه أو على المجتمع، فأما أثره على صاحبه فلا شك أن من كان ديدنه حسن الظن – مالم تظهر أدلة تدل على خلافه – فإن صاحبه يعيش قرير العين مرتاح البال وفي هذا يقول أكثم بن صيفي (من جعل لنفسه من حسن الظن بإخوانه نصيبًا أراح قلبه) [٥٨، جـ٢، ص ٣١٩؛ ٣٣ ص٢٥٥].

وبالتالي فإن من يحسن الظن بالناس يعد ذو صحة نفسية عالية، وهذا مطلب نفسي ضروري لمسيرة دفة الحياة ولأهميته نشأت حديثًا علوم بكاملها تعنى بالصحة النفسية لها أسسها ونظرياتها عند الغرب، وألفت مؤلفات في ذلك لاقت رواجًا عظيمًا نظرًا لشدة الحاجة لها، بينما هي عند المسلمين مؤصلة في كثير من الآداب في الكتاب والسنة والتي من أهمها الحرص على سلامة الصدر وحسن الظن بالآخرين حتى تسلم العلاقات ويهنأ العيش مع الآخرين.

هذا بالإضافة إلى المنزلة العظيمة له في الآخرة فهو سبب من أسباب دخول الجنة كما سبق ذكره.

أما أثره على المجتمع فإنه عامل مهم في نشر روح المحبة والتآخي بين المسلمين، ذلك أن من اتصف بسلامة الصدر وأحسن الظن بالآخرين كان صاحبه دائم المودة لإخوانه محافظ على عقد الأخوة بينهم وإذا بقي عقد الأخوة تكافل المجتمع وتعاون أبناؤه كما في وصف الرسول لهم (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى

منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (أخرجه البخاري: كتاب الأدب ، باب رحمة الناس والبهائم) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٣٨].

وموضوع حث الإسلام على التكافل والتعاون والنظر في حاجات الإخوان أمر استفاضت به النصوص في مناحٍ شتى في الحياة وقد جاء في الحديث غير ما تقدم من النصوص "أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس وأحب الأعمال إلى الله عز وجل سرور يدخله على المسلم، أو يكشف عنه كربه أو يقضي عنه دينًا..." الحديث[1] (أخرجه ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج، والطبراني في الكبير[٣٤ ، جـ ٣ ، ص ٢٠٩].

ومن آثار حسن الظن بالإضافة إلى المودة والتكافل والتراحم أن من اتصف بحسن الظن يتصف معه بإقالة العثرات والتماس الأعذار للأخوة عندما يبدر منهم ما قد يخل بصفو الأخوة فيبني على غالب حسنات الشخص ويلتمس العذر في السيء القليل. ومن روائع كلام الشافعي في وصف الأخوة من هذا القبيل "من صدق في أخوة أخيه: قَبِل علله وسد خلله وعفا عن زلله" [٢٤ ، ص ١٧] ولاشك فإن الإنسان إذا اتصف بهذه الروح في التعامل فإنه لن يبق في قلبه غل على أحد، وبالتالي تبادر نفسه على تقديم واجبات الأخوة دون أن يعيقها ما تجده النفوس الظنونة عند هذه المواقف.

وفي ميزان تحقيق الأخوة أن يتمنى الإنسان لأخيه ما يتمنى لنفسه وفي المقابل يكره لأخيه ما يكره لنفسه، ولذلك يكثر التعبير في القرآن عن الأخ المسلم بالنفس كما في قوله: ﴿ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ [النور: ١٢] وقال: ﴿وَلَا تَلْمِزُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ﴾ [الحجرات: ١١] للتذكير بهذه الحقيقة، وقد صرح بهذا المقياس في الحديث "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه – أو قال لجاره – ما يحب لنفسه" (أخرجه مسلم: كتاب الإيمان، باب من خصال الإيمان أن تحب لأخيك ما تحب لنفسك) [٥٩ ، جـ ٢ ، ص ١٦].

---

(١) الحديث صححه الألباني في السلسلة رقم (٩٠٦) [٤ ، جـ٢ ، ص ٦٠٨].

كما ينبغي التنويه إلى بعض الآثار الواردة في النهي عن حسن الظن كما في الأثر (من حسن ظنه بالناس كثرت ندامته)[١] ومثل (احترسوا من الناس بسوء الظن)[٢] و (الحزم سوء الظن)[٣] فهذه أحاديث شديدة الضعف من حيث النقل وتخالف ظاهر نصوص القرآن وصحيح السنة إلا أن يكون حملها كما وجهها العجلوني [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] على أهل التهمة ونحوهم أو كما وجهها ابن الجوزي [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] بأن يكون المراد: الاحتراس بحفظ المال مثل أن يقول: إن تركت بابي مفتوحًا خشيت السراق فيكون إحسان الظن بجميع الناس غير صحيح لاشتمالهم على من لا يستحق ذلك من المعتدين.

ثانيًا : ســـوء الظـــن

(أ) أسبابه

سبق أن ذكرنا أن الظن عملية فكرية تقوم بها النفس فليس الدليل أو الإمارة أو الموقف الذي قام به المظنون به إلا سبب أو موقف خارجي منفصل، أثار النفس عندما استقبلت الإمارة فخالط ما تحويه من مكنونات منوعة ففكرت وقدرت حتى أفرزت في النهاية سوء الظن، وعليه فإن النفوس تتفاوت في هذا الباب تفاوتًا كبيرًا فمنها مقل ومنها

---

(١) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه تمام في فوائده وابن عساكر، وقال عنه الألباني في السلسلة باطل [٥ ، جـ ٣ ، ص ٢٩٣].

(٢) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه الطبراني في الأوسط والعسكري في (الأمثال) مرفوعًا، وقال عنه الألباني في السلسلة [٤ ، جـ ١ ، ص ١٨٦] ضعيف جدًا، وروي هذا من قول مطرف بن الشخير كما أخرجه أحمد في الزهد [٢ ، ص ٢٩٧].

(٣) أخرجه الديلمي في الفردوس ح ٢٧٩٧ [٢١ ، جـ٢ ، ص ١٥٧] ، والقضاعي في مسند الشهاب [٤٩ ، جـ١ ، ص ٤٩ – ٤٩] وقال عنه الألباني في السلسلة ضعيف جدًا [٥ ، جـ٧ ، ص ٢٩١]، ويروى هذا في الأمثال التي تمثل بها أكثم بن صيفي حيث قال (الحزم سوء الظنة) [٣٣ ، ص ٢٦٠].

نفوس مريضة لا يكاد يمر عليها موقف إلا وقد نسج خيالها من الظنون السيئة قصصًا ومواقف ليس لها على أرض الواقع وجود.

وبالتالي فإن الحديث يرتبط تمام الارتباط بأمراض القلوب التي يتصف بها الظان مما تكون سببًا في تحويل الموقف إلى الظن السيء. فنعرض لبعض تلك الأمراض التي تتشكل وتتمحور حسب صفات كل إنسان، فقد تتداخل مع بعضها البعض، وقد يكون واحدًا منها السبب وقد تجتمع كلها لينشأ منها سوء الظن في النهاية.

١- الأمراض الداخلية: كالحسد والحقد ، والغل والبغضاء والغيرة، والأنانية: فمن ابتلي بهذه الأمراض فإنه لا يهنأ أن يرى هبوط منزلته في قلوب الناس أو قلة حظه في أي نعمة - من جاه أو علم أو مال - أمام أحد أقرانه ويسري ذلك بين الأقران حتى بين طلبة العلم والمنتسبين للخير فإنه قد يصلهم هذا الداء ومن هنا يبدأ تتبع العثرات وتلمس الزلات والهفوات وتحميلها مالا تحتمل فهو متربص مترصد لكل ما حوله ليبني عليها الظنون السيئة ومن ثم يبدأ العمل من غيبة وتجسس وتجريح وتصنيف واتهامات، فسوء الظن بهذا لم يكن ابتداء وإنما كان بسبب مرض تلك النفوس فالمرض حملها على سوء الظن فانتجت العمل الذي كان به الفرقة ولذلك حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من الحسد والبغضاء وسماه بوصف دقيق يجسد خطره فقال "دب إليكم داء الأمم قبلكم: الحسد والبغضاء، البغضاء هي الحالقة، لا أقول تحلق الشعرولكن تحلق الدين والذي نفسي بيده لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، ألا أنبئكم بما يثبت ذلك لكم أفشوا السلام بينكم"[١] (أخرجه الترمذي: كتاب صفة القيامة ح ٢٥١٠ ، والإمام أحمد [٣، جـ ١ ، ص ١٦٥] وسبق ذكر حديث النهي عن الظن والذي عطف عليه

(١) الحديث قال عنه الألباني ضعيف [٧، جـ ٣ ، ص ١٤٨] ومعناه صحيح كما في الحديث التالي له.

النهي عن تلك الأمور، فقال صلى الله عليه وسلم "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا".

فقوله (وكونوا عباد الله إخوانًا) كما ذكر ابن حجر (تشبه التعليل لما تقدم كأنه قال إذا تركتم هذه المنهيات كنتم إخوانا ومفهومه إذا لم تتركوها تصيروا أعداء) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

قال ابن عبد البر في شرح الحديث "تضمن الحديث تحريم بغض المسلم، والإعراض عنه، وقطيعته بعد صحبته بغير ذنب شرعي، والحسد له على ما أنعم به عليه، وأن يعامله معاملة الأخ النسيب، وأن لا ينقب عن معايبه، ولا فرق في ذلك بين الحاضر والغائب، وقد يشترك الميت مع الحي في كثير من ذلك" [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

وخلاصة القول أن تلك المنهيات سبب لاستعداد النفس لسوء الظن وتناميه إلى حيز العمل، فإذا نهي عنه وجاهد المسلم نفسه للتخلص من تلك الأمراض تحقق تلقائيًا ترك سوء الظن والعكس صحيح.

٢- اتباع الهوى : فإنه كلما كان الإنسان أشد طوعًا للهوى كان أكثرهم إغراقًا في سوء الظن والعمل به دون امتثال لشرع، أو أخذ بنصح، أو مراعاة لعرض. والهوى هو أول فتنة طرقت العالم، وباتباع الهوى ضل إبليس، وبه ضل كثير من الأمم عن اتباع رسلهم وأنبيائهم، ولهذا حكم الله أنه لا أحد أضل ممن اتبع هواه فقال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ [القصص: ٥٠] وقال: ﴿ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌۢ بِمَا نَسُوا۟ يَوْمَ ٱلْحِسَابِ ﴾ [ص: ٢٦]، [٢٨ ، ص ٣٧ -٣٨].

وهذا السبب لا ينفصل كثيرًا عن السابق لأنه يتداخل معه فإذا اجتمع للحسود مثلاً اتباع الهوى حصل العمل بالظن مباشرة حيث أن اتباع الهوى هو الوسيلة العملية لخروج الظن إلى حيز العمل.

٣- **سوء الفعل**: من أسباب سوء الظن ما يتصف به الإنسان من خصال سيئة كالغدر، والكذب، والخيانة، والغش ونحوها، فإن تلك الصفات السيئة إذا تمكنت في الإنسان فإن صاحبها ينظر للآخرين بهذا المنظار فيحكم عليهم بذلك وإن لم يكونوا كذلك وعليه فإن سبب سوء الظن هنا يرجع إلى سوء الفعل وسوء الخصال فالكذاب مثلاً يحمل حديث الآخرين على الكذب ولو صدقوا، والغشاش يتهم الآخرين بالغش وكذلك الخائن وغيره، وقد جسد المتنبي (ت ٣٥٤هـ) هذا المعنى في شعره [٥٦ ، جـ ٤ ، ص ٣٥] فقال:

إذا ساء فعلُ المرء ساءت ظنونه ... وصدّق ما يعتاده من توهُّمِ

وفي المثل: (كل إناء بما فيه ينضح)(١)

٤- النفاق

يعد سوء الظن من أبرز سمات المنافقين المذكورة في القرآن سواء كان سوء الظن في حق الله تعالى فيدخل في الاعتقاد كما في قوله تعالى: ﴿يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية﴾ [آل عمران: ١٥٤] وقوله: ﴿ وَيُعَذِّبَ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ ﴾ [الفتح: ٦].

---

(١) ويروى (كل إناء يرشح بما فيه) وفي معناه أيضًا قولهم (الكلام صفة المتكلم) ورفع هذه الأقوال للرسول لا أصل له [٤٦ ، ص ٢٦٣].

أو ظنهم بالرسول والمؤمنين وهو ما يعنينا في هذا الموضوع. ويرجع سوء ظن المنافقين بالرسول والمؤمنين إلى مكنونات نفوسهم التي انطوت على الكفر وسوء الظن بالله ومن ثم كره الرسول، ومحبتهم وقوعه في السوء، لذا فإنهم كلما حصلت أمور مظنة هزيمة الرسول أو وقوع السوء به وأصحابه مثل ما يحدث في المعارك فإن سوء الظن يتبادر إلى قلوبهم ويحبونه بل ويتمنونه وأحيانًا يحصل التكلم به فيما بينهم حتى إذا علمه الرسول صلى الله عليه وسلم عن طريق الوحي سارعوا لإنكاره أو الاعتذار عنه.

ونذكر لذلك بعض الأمثلة:

(١) قال تعالى: ﴿ بَلْ ظَنَنتُمْ أَن لَّن يَنقَلِبَ ٱلرَّسُولُ وَٱلْمُؤْمِنُونَ إِلَىٰٓ أَهْلِيهِمْ أَبَدًا وَزُيِّنَ ذَٰلِكَ فِى قُلُوبِكُمْ وَظَنَنتُمْ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ وَكُنتُمْ قَوْمًۢا بُورًا ﴾ [الفتح: ١٢]، قال ابن إسحاق "لما أراد العمرة استنفر من حول المدينة من أهل البوادي والأعراب ليخرجوا معه خوفًا من قومه أن يعرضوا له بحرب أو يصدوه عن البيت فتثاقل عنه كثير منهم فهم الذين عنى الله بقوله (سيقول لك المخلفون من الأعراب شغلتنا أموالنا وأهلونا...) [٦٠، جـ ٣، ص ٣٥٥، ٣٦٩؛ ١١، جـ٧، ص ٤٢٩] فكان من المنافقين توقع استئصال العدو للنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه فلا يرجعون إلى المدينة بسبب ذلك.

وهذا الظن كان قويًا في نفوسهم ولذا جيء بحرف (لن) المفيد استمرار النفي وأكد بقوله (أبدًا) [٣٦، جـ ٢٦، ص ١٦٤].

والدليل على محبتهم وقوع ما ظنوه قوله (وزين ذلك في قلوبكم) قال الآلوسي "وزين أي حسن ذلك الظن المفهوم من (ظننتم) في قلوبكم فلم تسعوا في إزالته فتمكن فيكم فاشتغلتم بشأن أنفسكم غير مبالين بالرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين" [٩، جـ ٢٦، ص ٩٩] ثم حكم الله على ظنونهم بقوله (وظننتم ظن السوء) فهو ما قصد به

الظن السابق فأعيد لتشديد التوبيخ والتسجيل عليه بالسوء، أو هو عام فيشمل ذلك الظن وسائر ظنونهم الفاسدة كظنهم بالدين وبمن بقي من المؤمنين لأنهم جزموا باستئصال أهل الحديبية وأن المشركين ينتصرون ثم يغزون المدينة بمن ينضم إليهم من القبائل [١ ، جـ ٢٦ ، ص ٩٩ ؛ ٣٦ جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

وهذه الظنون لم تخرج من بواطنهم ولكن الله أطلع نبيه على خفاياهم فإن قوله (بل ظننتم) بدل اشتمال من جملة (بل كان الله بما تعملون خبيرًا) في الآية السابقة [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

(٢) قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّنۢ بَعْدِ ٱلْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاسًا يَغْشَىٰ طَآئِفَةً مِّنكُمْ وَطَآئِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ ظَنَّ ٱلْجَٰهِلِيَّةِ يَقُولُونَ هَل لَّنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ مِن شَىْءٍ قُلْ إِنَّ ٱلْأَمْرَ كُلَّهُۥ لِلَّهِ يُخْفُونَ فِىٓ أَنفُسِهِم مَّا لَا يُبْدُونَ لَكَ يَقُولُونَ لَوْ كَانَ لَنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ شَىْءٌ مَّا قُتِلْنَا هَٰهُنَا قُل لَّوْ كُنتُمْ فِى بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ ٱلَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ ٱلْقَتْلُ إِلَىٰ مَضَاجِعِهِمْ وَلِيَبْتَلِىَ ٱللَّهُ مَا فِى صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحِّصَ مَا فِى قُلُوبِكُمْ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿١٥٤﴾﴾ .

فقوله (وطائفة قد أهمتهم) هم المنافقون الذين كان همهم أنفسهم بنجاتها من القتل في مقابل المؤمنين الذين كان همهم إقامة دين الله ورضا الله ورسوله فوصفهم الله بقوله (يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية ...) فأساؤوا الظن بربهم وبدينه وبنبيه وظنوا أن الله لا يتم أمر رسوله وأن هذه الهزيمة هي الفيصلة والقاضية على دين الله، فكان من رد الله عليهم (قل لو كنتم في بيوتكم لبرز الذين كتب عليهم القتل إلى مضاجعهم...) [٣٠ ص ١٢٠] .

ففي المثالين السابقين يتكرر ظنهم – الذي يمثل رغبتهم - باستئصال الرسول والمؤمنين ومن ثم نهاية الدين الذي جاؤوا به وهكذا هم في كل المعارك كما في غزوة الأحزاب عند قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ يَقُولُ ٱلْمُنَـٰفِقُونَ وَٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ مَّا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ إِلَّا غُرُورًا ﴿١٢﴾ ﴾ [الأحزاب: ١٢] وكما في غزوة تبوك عند قوله: ﴿ قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَآ إِلَّآ إِحْدَى ٱلْحُسْنَيَيْنِ ۖ وَنَحْنُ نَتَرَبَّصُ بِكُمْ أَن يُصِيبَكُمُ ٱللَّهُ بِعَذَابٍ مِّنْ عِندِهِۦٓ أَوْ بِأَيْدِينَا ۖ فَتَرَبَّصُوٓا۟ إِنَّا مَعَكُم مُّتَرَبِّصُونَ ﴿٥٢﴾ ﴾ [التوبة: ٥٢] فالتربص: هو الانتظار بالشيء أو الأمر ينتظر زواله أو حصوله [٢٣ ، ص ١٨٥] . فالتربص مبني على الظن السيء الذي تكنه أنفسهم وهو على تعبير القرآن (إحدى الحسنيين) أي الموت في سبيل الله فهو في نظرهم أمر مكروه لأنه موت وهو في نظر الرسول والمؤمنين خير لأن المجاهد يظفر بإحدى الحسنيين – النصر أو الشهادة -.

(٣) قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَـٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿١٩﴾ ﴾ [النور: ١٩].

وهذه الآية وردت تعقيبًا على قصة الإفك حيث كان للمنافقين دور كبير في نشر الخبر وإشاعته[٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٢٠٦] ، فذكر في السياق (يحبون) فإشاعة الخبر لم يكن بسبب الخبر ودلائله قوة أو ضعفًا بل كان بسبب محبتهم لذلك ورغبتهم أن ينتشر بحيث يكون صفة للمؤمنين. وهكذا دأب المنافقين في كل عصر يتتبعون الثغرات لينفذوا منها إلى إشاعة الاتهامات الباطلة في صفوف المؤمنين محبة منهم لذلك ورغبة، لا أن ذلك الأمر حق في ذاته.

(ب) آثار سوء الظن

للظن السيء آثار مفسدة سواء على صاحبها أو على المجتمع بشكل عام.

فأما أثره على النفس فإن سيء الظن مشغول دائمًا بما ظن به لأن النفس لا تقف عند حد فلا يكفيها انتهاك عرض أخيها في الباطن بل تمضي بأز الشيطان للتأكد من ظنها من تجسس وتحسس وتتبع وبث للشائعات فهو لا يهدأ ولا يقر له قرار مشتغل بعرض غيره فيجتمع له أمور بعضها أسوأ من بعض:

- فقدان الراحة النفسية عندما أشغل نفسه بالتفكير والتحليل وتدوير المواقف في عقله حتى رسخ له الظن السيء وقديمًا قيل: من راقب الناس مات همًا.

- خسران مودة وعون أخيه المسلم، فإنه بالظن في أحوال الناس خسر الانتفاع بمن ظنه ضارًا، أو الاهتداء بمن ظنه ضـــالاً أو تحصيل العلم ممن ظنه جاهلاً ونحو ذلك [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٥٢] في مجال المعاملات من جهة الغش والغدر ونحوه.

- العقوبة من الله جزاء فعله فإن الله قد قال: (إن بعض الظن إثم) فالظان ظن السوء بغير أدلة تقوى بمن ظاهرهم الصلاح أو البراءة من المظنون به يوقع الظان في الإثم ومن ثم العقوبة من الله لأن ذلك من شعب الظلم المنهي عنه. وفي مثل هذا يقول تعالى عن آثار فعالهم: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُوا۟ فَقَدِ ٱحْتَمَلُوا۟ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴾ [الأحزاب: ٥٨] وفي الحديث عن أبي ذر رضي الله عنه قال: "سألت النبي صلى الله عليه وسلم أي العمل أفضل؟ قال: إيمان بالله وجهاد في سبيله، قلت: فأي الرقاب أفضل؟ قال: أعلاها ثمنًا وأنفسها عند أهلها، قلت: فإن لم أفعل؟ قال: تعين ضائعًا – ورواية مسلم صانعًا – أو تصنع لأخرق قال: فإن لم أفعل؟ قال: "تدع الناس من الشر فإنها صدقة تصدق بها على نفسك" (أخرجه البخاري: كتاب العتق، باب أي الرقاب أفضل [١٤ ، جـ ٥ ، ص ١٤١] ، ومسلم: كتاب الإيمان، باب كون الإيمان بالله أفضل الأعمال [٥٩ ، جـ ٢ ، ص ٧٣] .

أما آثار سوء الظن على المجتمع فغالبًا ما تكون عند العمل بالظن سواء بالقول من الغيبة والنميمة، أو العمل كالتجسس أو تنزيل الظن منزلة اليقين في التعامل بحسبه.

ومعلوم ما لذلك من أثر في التنافر والفرقة بين المسلمين والله سبحانه يقول: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الحجرات: ١٠] وذلك في سورة الحجرات ثم ساق بعدها عددًا من الأمور المنهي عنها والجامع بينها هو تعكير صفو الأخوة فنهى عن السخرية بين الناس بكل أنواعها جماعات وأفرادًا فنهى عن اللمز والتنابز بالألقاب، ثم نهى عن كثير من الظن وأتبعه بالنهي عن التجسس والغيبة وختم ذلك بما يكون سببًا في البقاء على أواصر الأخوة حيث ذكرهم بأن أصل خلقهم واحد مما يثير في النفس عاطفة القرابة التي تبعث على التآخي والتناصر وأن من حكمة توزيعهم شعوبًا وقبائل هو التعارف والتآخي. فكان نسق آيات سورة الحجرات يدل على التآخي ونبذ الفرقة بكل معانيه، وبالتالي فقد شكل سوء الظن أحد الدعائم الرئيسة في هدم الأخوة وإحداث الفرقة بين المسلمين.

وسبق ذكر شطر من حديث أبي هريرة المتفق عليه في الظن ونذكر هنا رواية أخرى للحديث مطولة تتضح فيها آثار سوء الظن على المجتمع:

"إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تنافسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا كما أمركم. المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره، التقوى ههنا، التقوى ههنا 'ويشير إلى صدره' بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام: دمه، وعرضه، وماله، إن الله لا ينظر إلى أجسادكم ولا إلى صوركم، ولكن ينظر إلى قلوبكم" (أخرجه مسلم بلفظه: كتاب البر، باب تحريم ظلم المسلم وخذله) [٥٩، جـ ١٦، ص ١٢١].

ويرد في ذلك أن إحداث الفرقة بين المسلمين مقصد أساس للشيطان كما في الحديث "إن الشيطان قد أيس أن يعبده المصلون في جزيرة العرب ولكنه لم ييأس من التحريش بينهم" (أخرجه مسلم: كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب تحريش الشيطان [٥٩ ، جـ ١٧ ، ص ١٥٦] ولا شك أن سوء الظن من أسبابه إلقاء الوساوس من الشيطان عن طريق الخواطر فما يزال بالعبد حتى يحقق ظنه وتحدث آثار الفرقة فالظن إذًا أولى لبنات الفرقة بين المسلمين فإنه إن لم يدفع ويعالج حدث انتهاك أعراض المسلمين التي أمر الإسلام بحفظها كما في الحديث السابق.

لكن يجدر التنبيه إلى أن آثار سوء الظن تتفاوت حسب الأحوال فهناك ظنون لم يتعدّ ضررها صاحبها حين حرم نفسه الانتفاع بمن يمكن الانتفاع منه بناءً على ظنونه الفاسدة، وهناك ظنون تعدى ضررها عندما خرجت إلى حيز العمل وهذه أيضًا يحدث التفاوت في ضررها فالدرجة الأولى من الضرر عندما يحدث تتبع للعورات بالتجسس والتحسس ثم يعقبها التكلم بها فيحصل انتهاك عرض المسلم، وأعلى من ذلك عندما ينتج عن ذلك تلقف تلك الاتهامات الناتجة من الظنون الفاسدة وإشاعتها بين الناس وسيأتي تفصيل لذلك في المبحث اللاحق – إن شاء الله –.

المبحث السادس:

هدي القرآن في التعامل مع ظنون الآخرين

من المباحث المهمة التي ينبغي مناقشتها هو دور المسلم أمام الظنون السيئة من الآخرين إذ إن إحسان التصرف أو إساءته له دور كبير في تأديب الإنسان الظنون أو استرساله. فإن المجتمع حينما يتقبل ظنونه ويروجها فإنه تحصل بغيته من إضرار أخيه المسلم وحينما يردع يكون ذلك إعانة له على الكف عن أعراض المسلمين، ومعلوم أن

مجال الحديث هنا عن العمل بالظن لكن لما كان أثرًا للظن استحق إفراده بالحديث. ويرد في ذلك مثالان:

المثال الأول: ما نزل من القرآن في كيفية تعامل بعض أفراد المجتمع مع خبر الإفك الذي بني على الظنون الفاسدة: ﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِى مَآ أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ۝ إِذْ تَلَقَّوْنَهُۥ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ۝ وَلَوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَآ أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَٰذَا سُبْحَٰنَكَ هَٰذَا بُهْتَٰنٌ عَظِيمٌ ۝ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُوا۟ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ۝ وَيُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ۝ ﴾ [النور: ١٤-١٩].

فالمتدبر في الآيات يتبين له كيف أصاب أم المؤمنين الأذى عند خوض الخائضين في عرضها بسبب تلقي هذه الظنون الكاذبة ونشرها ولو أنها كانت حبيسة ظن لم يتسع ضررها إلى هذا الحد. ويدل عليه من السياق ما يلي:

- التعبير عن العمل بالظن بقوله (فيما أفضتم) والإفاضة من فاض الماء إذا سال منصبًا [٢٣، ص ٣٠٧] والمعنى خضتم، فصور كثرة الحديث عن هذا الظن السيء بالشيء الذي لم تحمله صدورهم حتى فاض على ألسنتهم لأنهم لم يدفعوه بإحسان الظن فخرج على الألسنة.

- التعبير بقوله (تلقونه): قال مجاهد والحسن: تروونه بعضكم عن بعض [٣٥، جـ ١٩، ص ١٣٢]. والتلقي والتلقف والتلقن متقاربة المعاني إلا أن في التلقي معنى

الاستقبال، وفي التلقف معنى الخطف والتلقن معنى الحذق والمهارة [١ ، جـ ١٨ ، ص ١١٨] . فعبر هنا بالتلقي أي أن الناس استقبلوا خبر الإفك ولم ينكروا على أصحاب هذه المقالة فكان ذلك سببًا في انتشاره ولو أن كل من سمع هذا الخبر فعل كما فعل أبو أيوب فظن خيرًا واستعظم الحديث في الأعراض ولم يتناقل الخبر لما انتشر ولما كبر أذى من وقع عليه الظن.

- التعبير بما يشعر أنه مجرد قول لا يمتد إلى الحقيقة عندما قال (بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم). وفي الآية عتاب للمجتمع على مجرد التلقي من لسان إلى لسان والإفاضة في الحديث وإن لم يكن المخبِر ولا المخبَر مصدقين [٣٩ ، جـ ١١ ، ص ٢٨٢] . قال أبو حيان: وتديرونه فيها من غير علم لأن الشيء المعلوم يكون في القلب ثم يعبر عنه اللسان وهذا الإفك ليس محله إلا الأفواه) [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧] . قال الرازي: ".. وذلك يدل على أنه لا يجوز الإخبار إلا مع العلم، فأما الذي لا يعلم صدقه فالإخبار عنه كالإخبار عما علم كذبه في الحرمة، ونظيره ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ﴾ [الإسراء: ٣٦][٢٢ ، جـ٢٣ ، ص١١٦] .

- بيان ما ترتب عليه مس العذاب بثلاثة آثام تلقي الإفك – التكلم به – استصغاره (وتحسبونه هينًا)[٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١١٦] ، وبالتالي ينبغي الحذر من تلك الآثام الثلاثة وهي عند التأمل سبب تلقي الظنون وانتشارها. فإن في المجتمع أفراد شغلهم الشاغل تطيير الأخبار كل مطار يتلقى لسان عن لسان بلا تثبت ولا روية ثم ينشره بفمه ولسانه بلا وعي ولا تعقل فتراه يقذف بالكلام ويطير به هنا وهناك [٢٨ ، ص ٧٧] . فذم الله في هذه الآيات هذه الفئة وأرشدنا إلى الأسلوب الأمثل لمثل هذا الحال كما أسلفنا.

المثال الثاني : قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ۝ ﴾ [الحجرات: ٦] هذه الآية فيها مباحث عديدة نذكر منها ما يخص الموضوع.

اختلف المفسرون في ذكر سبب نزول الآية ذكرها الطبري في تفسيره [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٧] والذي يعنينا في هذا المقام ما حوته الآية من معان، ولذلك يقول الحسن: "فوالله لئن كانت نزلت في هؤلاء القوم خاصة إنها لمرسلة إلى يوم القيامة ما نسخها شيء" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٤٥].

والآية ترشد إلى كيفية التعامل مع الأخبار التي تذكر على عهدة قائلها دون وجود دليل فذكر الوسيلة التي بها كيفية التعامل ثم ثنى بذكر الأثر الناتج عند عدم فعل تلك الوسيلة، فأما الوسيلة فهي في قوله (فتبينوا) والتبين: طلب البيان والتعرف، فالتبين يفيد قوة الإبانة والتوضيح وظهور الأمر واستظهار صدق الخبر من كذبه.

وقراءة (فتبينوا) هي قراءة الجمهور بمعنى فافحصوا واكشفوا. وحجتهم قول النبي صلى الله عليه وسلم "ألا إن التبين من الله والعجلة من الشيطان فتبينوا" [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٨]. وقرأ حمزة والكسائي (فتثبتوا) بالثاء أي فتأنوا وتوقفوا حتى تتيقنواصحة الخبر [٢٧ ، ص ٢٠٩] . والفاسق: فسر في الآية وغيرها بالكاذب كما في قول ابن زيد [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٩١] [١]، والنبأ هو الخبر الغائب عن المخبَر إذا كان له شأن.[٢]

---

(١) والفسق يختلف معناه وما يؤدي إليه باعتبار السياق الوارد فيه فهو في القرآن نوعان، مفرد مطلق، ومقرون بالعصيان، والمفرد نوعان: نوع مخرج من الإسلام، ونوع لا يخرج من الإسلام كآية الحجرات، وللاستزادة ينظر المبحث كاملاً في الضوء المنير لابن القيم [٥١ ، جـ٥ ، ص ٤١٣ — ٤١٤].

(٢) وقال الراغب: النبأ خبر ذو فائدة عظيمة يحصل به علم أو غلبة ظن ولا يقال للخبر في الأصل نبأ حتى يتضمن هذه الأشياء الثلاثة [٢٣ ص ٤٨١].

فمعنى الآية : تبينوا الحق على غير جهة ذلك الفاسق ، فخبر الفاسق يكون داعيًا إلى التتبع والتثبت ، قال ابن القيم : (ههنا فائدة عظيمة لطيفة وهي أنه سبحانه لم يأمر برد خبر الفاسق وتكذيبه ورد شهادته جملة وإنما أمر بالتبين فإن قامت قرائن وأدلة من خارج تدل على صدقه عمل بدليل الصدق ، ولو أخبر به من أخبر)[٥١ ، جـ ٥ ، ص ٤١٤] ، وإنما كان الفاسق معرضًا خبره للريبة والاختلاق لأن الفاسق ضعيف الوازع الديني في نفسه ، وضعف الوازع يجرؤه على الاستخفاف بالمحظور وبما يخبر به في شهادة أو خبر يترتب عليه إضرار بالغير أو بالصالح العام ، ويقوي جرأته على ذلك دومًا [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] .

أما عن أثر تلقي الظنون السيئة وتقبلها واعتمادها فهي في قوله تعالى (أن تصيبوا قومًا بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين) حيث أمر بالتبين واستيضاح الصدق وتحريه بالتأني في الحكم والعمل به لئلا يصيبوا من جاء النبأ عنه بجهالة. والإصابة : أكثر ما تطلق على إيصال الضر : أي أن تصيبوا قومًا بفعل من أثر الجهالة أي بفعل من الشدة والإضرار [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] ، والجهالة : جهالة حال القوم [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦١ ؛ ٣١ ، جـ ٨ ، ص ١١٨] ، قال القرطبي "... وإنما العمل بالجهالة قبول قول من لا يحصل غلبة الظن بقبوله" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣١٣] .

إذًا فالأثر الأول : هو إصابة المخبر عنه - بدون تحرٍ - بالضرر.

وهذا أمر قد تقرر شرعًا من حيث وقوع الظلم على المحكوم عليه ، والظلم أمر تعارفت الفطر والعقول والشرائع السماوية على ذمه ، ويرد في هذا المقام فعل ابن مسعود لما أتى بالرجل فقيل له : هذا فلان تقطر لحيته خمرًا ، فقال عبدالله : إنا قد نهينا عن التجسس ولكن إن يظهر لنا شيء نأخذ به" (أخرجه أبو داود : كتاب الأدب ، باب النهي عن التجسس [٢٠ ، جـ ٥ ، ص ٢٠] وابن أبي حاتم [١٢ ، جـ ١٠ ، ص ٣٣٠٥]).

أما الأثر الثاني: فهو الوقوع في الإثم وقد استخرج الرازي من هذا المقطع من الآية فائدتين: الأولى: تقرير التحذير وتأكيده والثانية: مدح المؤمنين، أي لستم ممن إذا فعلوا سيئة لا يلتفتون إليها، بل تصبحون نادمين عليها [٢٢ ، جـ ٢٧ ، ص ١٢١] .

وحاصل الأمر من المثالين السابقين أنه ينبغي على المسلم تجاه ظنون الآخرين أمران:

الأول: إحسان الظن بالآخرين، إذا كان ظاهرهم الصلاح ومن ثم الكف عن تنقيل الخبر وإشاعته، كما في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها.

الثاني: عند ورود خبر له شأن عن قوم تجهل حالهم فينبغي التأني أولاً إذ بالتأني يتمكن المرء من تقليب الأمر وتدويره ومن ثم القيام بخطوات عملية يكون بها استيضاح الأمر صدقًا أو كذبًا، فإن كان كذبًا توقف لئلا يوقع الضرر بالغير ظلمًا فيقع عليه الإثم الذي يندم عليه ويظل يؤرقه. وإن كان صدقًا بحث في الأحوال والقرائن التي صاحبت الفعل حتى يحسن التصرف ولا يندم.

فإذا امتثل كل أفراد المجتمع بذلك كان هذا حدًا للأنفس المريضة التي تبث الشائعات بمن تسيء الظن بهم حقدًا وحسدًا فينتج من ذلك ردع لهم عن التحدث بظنونهم السيئة إذا رأوا كيف أن المجتمع لا يتقبلها، وإذا حبست تلك الظنون في النفس فإنه بالتدريج يحصل الحد منها إلى أن يتعود صاحبها عدم تحقيق تلك الظنون وطردها من خاطره كلما حلت.

وثمة أمر ثالث يتبع هذا الموضوع، وهو ما ينبغي على المسلم من صيانة عرض نفسه عن ظنون الآخرين بعدم إيرادها مورد الشبهات، وإن وجد نفسه لابد في موضع شبهة فإن عليه المبادرة بالتوضيح والبيان لمن رآه لئلا يظن به سوءًا لأن الشيطان يسارع في إلقاء الظنون السيئة في نفوس الآخرين عند رؤية الشبهة وهذا ما نبه إليه الرسول صلى الله

عليه وسلم عند وقوفه مع صفية – أم المؤمنين – وهو معتكف، ففي الحديث: "أن صفية زوج النبي صلى الله عليه وسلم جاءت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة ثم قامت تنقلب فقام النبي صلى الله عليه وسلم يقلبها، حتى إذا بلغت باب المسجد عند باب أم سلمة مر رجلان من الأنصار فسلما على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لهما النبي صلى الله عليه وسلم: على رسلكما إنما هي صفية بنت حيي فقالا: سبحان الله يا رسول الله وكبر عليهما، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: إن الشيطان يبلغ من ابن آدم مبلغ الدم وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئًا" (الحديث أخرجه البخاري بألفاظ متعددة في أبواب كتاب الاعتكاف [١٤، جـ ٤، ص ٢٧٨ - ٢٨٢]).

فمن شفقة الرسول صلى الله عليه وسلم بأمته أنه خشي على هذين الرجلين من الأنصار عندما رأوه يرد صفية إلى منزلها أن يكونا وقعا في ظن السوء به فيهلكا فقال لهم (على رسلكما) أي هنيئكما في المشي فليس هنا شيء تكرهانه (إنما هي صفية بنت حيي) وفي رواية أنهما قالا (وهل نظن بك إلا خيرًا) فقال لهما: (إني خشيت أن يقذف في قلوبكما).

قال ابن حجر: والمحصل من هذه الروايات أن النبي صلى الله عليه وسلم لم ينسبهما إلى أنهما يظنان به سوءًا لما تقرر عنده من صدق إيمانهما ولكن خشي عليهما أن يوسوس لهما الشيطان ذلك لأنهما غير معصومين فقد يفضي بهما ذلك إلى الهلاك فبادر إلى إعلامهما حسمًا للمادة وتعليمًا لمن بعدهما إذا وقع له مثل ذلك... ثم ذكر من فوائد الحديث: وفيه التحرز من التعرض لسوء الظن والاحتفاظ من كيد الشيطان والاعتذار، قال ابن دقيق العيد: وهذا متأكد في حق العلماء ومن يقتدي به، فلا يجوز لهم أن يفعلوا

فعلاً يوجب الظن بهم وإن كان لهم فيه مخلص لأن ذلك سبب إلى إبطال الانتفاع بعلمهم" [١٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٨٠] .

ويرد في مقام التحذير من إيراد النفس موضع الشبهات ما جاء عن سعيد بن المسيب : (كتب إلي بعض أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم: وذكر منه "ومن عرض نفسه للتهم فلا يلومن إلا نفسه..." أخرجه البيهقي في الشعب [٩ ، جـ٦ ، ص ٣٢٣].

المبحث السابع:
بعض مجالات الظن غير ما ذكر

للظن الذي أنيطت به الأحكام مجالات حسب الموضوع الذي حصل الظن منه ، وما سبق الحديث عنه في المباحث السابقة يغلب عليه الظن بين الخلائق فيما يترتب عليه الظلم والفرقة بين المسلمين.

لكن هناك مجالات للظن غير ما ذكر تختص بالظن بين الخلق فيما به علاقتهم بربهم ومن ذلك :

الظن بمصائر الناس يوم القيامة ، وهذا أمر مهم في العقيدة ، إذ أن اختلاف أحوال الناس بين كافر ومسلم ، مؤمن ومنافق ، كثير الطاعة وكثير المعاصي ، هي أحوال باعتبار الأعمال في الحياة الدنيا وما يترتب عليها من أحكام ، أما مصائرهم يوم القيامة عند التعيين أي الحكم على شخص بعينه فهي إلى الله ولا يحق لأحد الحكم لآخر بجنة أو نار ، أو غفران ذنوب أو عدمها بل حتى الحكم على النفس منهي عنه إذ هو حكم مبني على الظن والعلم عند الله في ذلك.

فنهينا عن تزكية النفوس كما في قوله تعالى: ﴿ فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمْۖ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ ﴾ [النجم: ٣٢] وقال في ذم اليهود والنصارى: ﴿ أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُمۚ بَلِ ٱللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَآءُ وَلَا يُظۡلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ [النساء: ٤٩].

فإذا نهى الله عن الحكم على النفس مع أنه صاحبها ويعلم حالها – نسبيًا – فكيف بالحكم على الآخرين الذي يقطع بجهل المتكلم عن حاله لأن القلوب لا يطلع عليها إلا الله، ولذلك كان عقوبة من حكم على الآخر بعدم المغفرة أن أحبط عمله ففي الحديث أن رسول الله صلى الله عليه وسلم حدث أن رجلاً قال: والله لا يغفر الله لفلان وإن الله تعالى قال: من ذا الذي يتألى[1] علي أن لا أغفر لفلان، فإني قد غفرت لفلان وأحبطت عملك أو كما قال" (أخرجه مسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله) [٥٩، جـ ١٦، ص ١٧٤].

وفي الحديث أيضًا "إذا قال الرجل لأخيه يا كافر، فقد باء بها أحدهما فإن كان كما قال وإلا رجعت إليه" (أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب من كفر أخاه من غير تأويل).

الخاتمة

تبين من البحث ما يلي:

- أن الظن ليس عملاً منفصلاً عن غيره بل هو عبارة عن عملية معقدة ترجع إلى ثلاثة أمور: الظان، المظنون به، الموقف الذي بني عليه الظن، فحال الظان يختلف من حيث صحة قلبه وسقمه، فصحيح القلب سليم الصدر وبالتالي فهو يحسن الظن

---

(١) قال النووي، ومعنى يتألى: يحلف والإلية: اليمين [٥٩، جـ ١٦، ص ١٧٤].

بإخوانه طالما أنه يجد له في الخير محملاً، ومريض القلب بأحد العلل كالنفاق والحسد والحقد والغيرة والأنانية لا يحب الخير للآخرين وبالتالي هو سيء الظن بهم.

والمظنون به قد يوجد فيه ما يؤكد الظنون السيئة به وبالتالي لا يلام من ظن به السوء فالله لم يحكم على كل الظن بأنه إثم، وقد لا يوجد به ذلك فينبغي عليه صيانة عرض نفسه وعدم وضعها موضع الشبهات وأن يدرأ عن نفسه عند حدوث ما يشبه ذلك.

والموقف الذي بني عليه الظن هو فتيل الظن فقد يكون بفعل أو قول أو كتابة أو حتى حركة لا يقصد بها صاحبها شيئًا.

وبالتالي فإن الظن عملية فكرية تدور في النفس بفعل تلك العوامل الثلاثة فينتج عنه حسن الظن أو سوؤه فقد يحدث موقف واحد ويتفاوت رد فعله من شخص لآخر بموجب تلك العوامل، وللعلاج لابد من تحليل الظن من كل أبعاده ليصل إلى الموقف السليم، الذي لا يظلم فيه أخاه ولا يوقعه في الإثم، وهذا في عدد من المحاور.

- حسن الظن غير داخل – على الصحيح في آية النهي عن الظن من سورة الحجرات. وفي العموم هو أمر محمود بل هو من صفات المؤمنين ودليل على سلامة الصدر، وهو من حقوق الأخوة.

- سوء الظن هو المنهي عنه وأحواله تختلف:

١ - إن توفر في المظنون به دلائل قوية ظاهرة بما يظن به من السوء فالأصح أن هذا الظن غير منهي عنه. ولكن الاحتياط منه مطلوب.

٢ - إن ضعفت الدلائل بحيث كانت قابلة للتحوير وتغيير محملها من نفس لأخرى فهنا يكون محل النهي عن سوء الظن إذ الأصل براءة العرض فلا يتعرض له إلا بدلائل قوية خصوصًا إذا استحضرنا حقوق الأخوة الإسلامية.

٣ - قد يشتد مرض القلب فيسيء الظن حتى لو لم تتوفر أي دلائل ضعيفة أو قوية فيكون محض افتراء وبهتان وهذا أشد إثمًا من سابقه.

- الظن يمر في النفس بعدة مراحل ابتداء من الخواطر ثم ينتقل إلى تحقيق تلك الخواطر في الذهن وهذا هو الظن المقصود في النهي على الصحيح.

وبالتالي فإن علاج الظن يبدأ من المرحلة الأولى وهي الخواطر فيكون بالاستعاذة من الشيطان الرجيم أولاً إذ أن غالب ذلك يكون من الوسوسة ثم بمحاولة استحضار محاسن المظنون به ووضع نفسه موضعه ليرى هل يحب ذلك أم يكرهه ثم بالاستغفار، وكل هذا قبل أن يصل لتحقيق الظن في النفس.

- خطورة الظن تكمن في أنه عامل من عوامل إيذاء المسلمين - إن ترك للنفس هواها - إذ هي لا تقف عند حد فلا تكتفي بمجرد الظن بل تطلب التأكد والإثبات فيحدث التجسس وتتبع العورات، أو لا يهمها التأكد فتسارع إلى إشاعة الفاحشة ونقل الكلام بالغيبة والنميمة فتحدث الفرقة والبغضاء بين المسلمين.

- على المجتمع التصدي لأصحاب الظنون السيئة فقد يحدث منهم بث الأخبار الكاذبة المبنية على مجرد الظن فينبغي التبين والتثبت قبل الحكم على من وقع عليه الظن، كما ينبغي عدم نقل الأخبار الواردة من هذا القبيل إذ أن تلقيها ونقلها من حب إشاعة الفاحشة بين المؤمنين وهي من صفات المنافقين.

- سوء الظن من صفات المنافقين البارزة وقد تكرر ذكرها في القرآن في سياق الحديث عن المنافقين وهو دليل على مرض القلب.

- حسن الظن من صفات المؤمنين وهو دليل على سلامة الصدر.

المراجـــــع

[١] الآلوسي، شهاب الدين محمود، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. ط٤، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ — ١٩٨٥ .

[٢] الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، *الزهد*، القاهرة، دار البيان للتراث، ١٤٠٨ — ١٩٨٧.

[٣] ـــ، المسند، بيروت، دار صادر، د.ت .

[٤] الألباني، ناصر الدين، *سلسلة الأحاديث الصحيحة*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥ .

[٥] ـــ، *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة*، ط٤، بيروت، دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[٦] ـــ، *صحيح الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت .

[٧] ـــ، *ضعيف الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت .

[٨] البغوي، الحسين بن مسعود، *معالم التنزيل*، تحقيق: خالد العك، مروان سوار، ط٢، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ.

[٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*، تحقيق: أبي هاجر محمد السعيد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

[١٠] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*، تحقيق: أحمد شاكر. ط٢. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٩٨هـ.

[١١] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. *زاد المسير في علم التفسير*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[١٢] ابن أبي حاتم، محمد بن عبدالرحمن، *تفسير القرآن العظيم*، تحقيق: أسعد محمد الطيب. مكة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

[١٣] الحاكم، محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٤] ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. فتح الباري. المكتبة السلفية. د.ت.

[١٥] ـــ. *الكاف الشاف في تخريج أحاديث الكشاف*. مطبوع مع الكشاف. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[١٦] أبو حيان، محمد بن يوسف. *البحر المحيط*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣ — ١٩٨٣ .

[١٧] الخليل، الخليل بن أحمد الفراهيدي. *العين*. بيروت: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

[١٨] الخطابي، حمد بن محمد، *أعلام الحديث في شرح صحيح البخاري*، الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث الإسلامي، ١٤٠٩ - ١٩٨٨.

[١٩] الدامغاني، الحسين بن محمد، *الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز*، تحقيق: محمد حسن الزفيتي. القاهرة: لجنة إحياء التراث بوزارة الأوقاف، ١٤٠٦، ١٩٩٥م.

[٢٠] أبو داود، سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، بيروت: دار الحديث، ١٣٨٨.

[٢١] الديلمي، *الفردوس بمأثور الخطاب*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦ - ١٩٨٦م.

[٢٢] الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٣] الراغب، الحسين بن محمد الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*، تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٤] الرومي، عدنان سالم، وعلي صالح الهزاع. *نفائس الحلة في التآخي والخلة*. ط٢. مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٤ - ١٩٨٤م.

[٢٥] الزجاج، إبراهيم بن السري. *معاني القرآن وإعرابه*. بيروت: دار عالم الكتب. ١٤٠٨م.

[٢٦] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٢٧] ابن زنجلة: أبو زرعة عبدالرحمن. *حجة القراءات*، تحقيق: سعيد الأفغاني. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

[٢٨] أبو زيد، بكر بن عبدالله. *تصنيف الناس بين الظن واليقين*. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٤هـ.

[٢٩] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[٣٠] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

[٣١] أبو السعود، محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

[٣٢] سيد قطب. *في ظلال القرآن*. القاهرة، بيروت: دار الشروق، د.ت.

[٣٣] أبو الشيخ، عبدالله بن محمد، *الأمثال في الحديث النبوي*. عبدالعلي عبدالحميد. بومباي: الدار السلفية، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

[٣٤] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. تحقيق: حمدي عبدالمجيد السلفي. مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م.

[٣٥] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*. تحقيق: محمود محمد شاكر. ط٢. مكة: دار التربية والتراث، د.ت.

[٣٦] ابن عاشور، محمد الطاهر. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤.

[٣٧] أبو عبيدة، معمر بن المثنى، *مجاز القرآن*. علق عليه: محمد فؤاد شركس. مؤسسة الرسالة، د.ت.

[٣٨] العجلوني، إسماعيل بن محمد. *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي. مؤسسة التاريخ العربي، د.ت.

[٣٩] ابن عطية: عبدالحق بن غالب. *المحرر الوجيز*، تحقيق: المجلس العلمي بتارودانت، ١٤١١هـ - ١٩٩١ م.

[٤٠] العيني، بدر الدين. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التراث العربي، د.ت.

[٤١] الغزالي، أبو حامد. *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٢ — ١٩٨٢.

[٤٢] الغزالي، محمد. *خلق المسلم*. ط٥. دمشق: دار القلم، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٤٣] ابن فارس، أحمد. *مجمل اللغة*. الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤.

[٤٤] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركاه، د.ت.

[٤٥] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٦] القاري، ملا علي. *الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة*. حققه: محمد لطفي الصباغ. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ — ١٩٨٦م.

[٤٧] ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. *تأويل مشكل القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. ط٣. المكتبة العلمية. ١٤٠١ — ١٩٨١.

[٤٨] ـــ. *تفسير غريب القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م.

[٤٩] القضاعي، محمد بن سلامة. *مسند الشهاب*. تحقيق: حمدي السلفي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

[٥٠] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٥١] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *الضوء المنير على التفسير*. جمعه علي الحمد الصالحي. الرياض: مؤسسة النور للطباعة، د.ت.

[٥٢] ابن كثير، اسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة: دار الشعب، د.ت.

[٥٣] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. سنن *ابن ماجه*. تحقيق: وعلق عليه محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٥٤] الإمام مالك، بن أنس. *الموطأ*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٥٥] الماوردي، علي بن محمد. *النكت والعيون*. علق عليه: السيد عبد المقصود. بيروت: دار الكتب العلمية، مؤسسة الثقافة، د.ت.

[٥٦] المتنبي، *ديوان المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري المسمى بالتبيان في شرح الديوان*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٧] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٥٨] الميداني، *مجمع الأمثال*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٥٩] النووي، يحيى بن شرف. *صحيح مسلم بشرح النواوي*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[٦٠] ابن هاشم، عبد الملك. *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. الرياض. توزيع رئاسة إدارات البحوث العلمية. دار الإفتاء والدعوة والإرشاد. د.ت.

[٦١] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*. ط٣. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م.

تناجشوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا"(الحديث أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرًا من الظن [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٤] ومسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظن [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١١٩].

وإنما صار أكذب مع أن الكذب لا يستند إلى ظن أصلاً فهو أشد في حقيقة الأمر من الذي يستند على الظن: لأن الكذب في أصله مستقبح مستغنى عن ذمه بخلاف هذا فإن صاحبه بزعمه مستند إلى شيء فوصف بكونه أشد الكذب مبالغة في ذمه والتنفير منه، وإشارة إلى أن الاغترار به أكثر من الكذب المحض لخفائه غالبًا ووضوح الكذب المحض [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٢].

وقد وصفت هذه المرحلة - وهي عقد الظن وتوطينه في السنة بالتحقيق فقد جاء في الحديث "ثلاث لازمات لأمتي: الطيرة والحسد وسوء الظن، فقال له رجل وما يذهبهن يا رسول الله ممن هن فيه؟ قال صلى الله عليه وسلم: "إذا حسدت فاستغفر، وإذا ظننت فلا تحقق، وإذا تطيرت فامضِ" (أخرجه الطبراني في الكبير ح ٣٢٢٧) [٣٤ ، جـ٣، ص ٢٢٨] والتحقيق: جعل الشيء حقيقة أي صدقًا ولا يكون ذلك إلا بعقد قلبه عليه وتصديقه حتى يصير حقيقة في قلبه عندها يبدأ العمل بها، فنهينا عن هذه المرحلة أصلاً لقطع الطريق على العمل بالظن.

على أن من المفسرين من رأى ترتب الإثم على العمل بالظن وليس بعقده في النفس وذلك مثل ابن عطية[٣٩ ، جـ ١٥ ، ص ١٤٧] والبغوي [٨ ، جـ ٤ ، ص ٢١٥] وأبي حيان[١٦ ، جـ ٨ ، ص ١١٤] وغيرهم وحكى ابن الجوزي القولين فقال: قال المفسرون: هو ما تكلم به مما ظنه من السوء بأخيه المسلم، فإن لم يتكلم به فلا بأس، وذهب بعضهم أنه يأثم بهذا الظن وإن لم ينطق به" [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] وكذلك قال

الألوسي بعد ذكر ترتب الإثم بالعمل بالظن "وقيل المنهي عنه: الاسترسال معه وترك إزالته بنحو تأويل سببه من خبر ونحوه" [١، جـ ٢٦، ص ١٥٦].

وقد سمى الغزالي الظن في هذه المرحلة بغيبة القلب فقال "اعلم أن سوء الظن حرام مثل سوء القول فكما يحرم عليك أن تحدث غيرك بلسانك بمساوي الغير فليس لك أن تحدث نفسك وتسيء الظن بأخيك، ولست أعني به إلا عقد القلب وحكمه على غيره بالسوء [٤١، جـ ٣، ص ١٥٠].

المرحلة الثالثة: العمل بالظــن

وذلك أن النفس عندما يخطر لها خاطر السوء فإن لم تدفعه وجال في النفس وتردد حتى صدقه وعقد القلب عليه فإن النفس لا تكتفي عند حد معين فلا يكفيها أن أساءت الظن وصدقت في أخيها المسلم شرًا بل يتعدى الأمر إلى طلب الدليل لئلا يقف عند اسم الظن فيلام عليه.

قال الرازي: "لما ذكر الظن فهم منه أن المعتبر اليقين، فيقول القائل أنا أكشف فلانًا يعني أعلمه يقينًا وأطلع على عيبه مشاهدة فأعيب فأكون قد اجتنبت الظن فقال تعالى ولا تتبعوا الظن ولا تجتهدوا في طلب اليقين في معايب الناس" [٢٢، جـ ٢٨، ص ١٣٤]، وقال السعدي: "فإن بقاء ظن السوء بالقلب لا يقتصر صاحبه على مجرد ذلك بل لا يزال به حتى يقول مالا ينبغي ويفعل مالا ينبغي" [٣٠، ص ٧٤٥].

وقد ذكرت الآية كما أسلفنا صورتين للعمل بالظن:

الأولى: التجسس وهو تتبع عورات المسلمين وهذا غالبًا لا يكون ابتداءً بل يكون بعد وقوع ظن السوء في النفس وتحققه ولهذا اقترن ذكر التجسس في الآية والحديث بالظن.

الثانية : الغيبة وقد صورت في الآية بأبشع الصور المستكرهة طبعًا لدى النفس الإنسانية وهو أكل لحم الأخ المسلم ميتًا، والغيبة أعم من ظن السوء فإن اغتياب المسلم قد يكون بشيء متحقق الوقوع وقد يكون بالشيء المظنون والنهي واقع على الحالتين، ولكن لما اشترك مع سوء الظن في أحد صوره ناسب جمع النهي عنهما في آية واحدة.

والعمل بالظن يطول الحديث فيه ولكنه ليس مجال هذا البحث فنقتصر على ما ذكرنا.

المبحث الخامس:

أسـباب الظـن وآثـاره

المتأمل في حقيقة الظن ومراحل نشوئه يجد أنه محصلة عملية فكرية قائمة على مثير خارجي، فالمثير الخارجي هو الموقف أو الدليل أو الأمارة التي نشأ عنها الظن ابتداءً، وعندما يستقبله العقل والقلب يُخضعه لعمليات فكرية متتالية يحركها أمور كثيرة بالغة التعقيد من معلومات سابقة، إلى صفات يتصف بها هذا الإنسان إلى مكنونات في القلب، إلى ما يتصف به من زيادة إيمان ونقصان، فيمر بعدد من العمليات الخاطفة ينتج منها الظن في شكله النهائي فإما إحسان ظن أو سوء ظن.

وترجع نشأة الظن من حيث نوعه من حسن أو سوء إلى مكنونات النفس المسبقة وتتعلق بشكل كبير بالقلب من حيث صحته ومرضه فحسن الظن ناشيء عن سلامة الصدر وفي المقابل فإن سوء الظن ناشيء عن بعض أمراض النفوس مثل الحقد والحسد والغيرة وعليه نفرد الحديث عن كل من الحالتين.

أولاً : حسن الظن

(أ) أسبابه

حسن الظن ناشئ عن سلامة الصدر ودليل على صحة القلب وخلو النفس من الأمراض والشرور، وسلامة الصدر منزلة عظيمة لا يلقاها إلا القليل ولذا فهي من

صفات أهل الجنة، كما في قوله تعالى: ﴿ وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ إِخْوَانًا عَلَىٰ سُرُرٍ مُّتَقَابِلِينَ ﴾ [الحجر: ٤٧]، وقد امتدح الله الأنصار لما أحسنوا وفادة المهاجرين وذكر من دعائهم: سلامة قلوبهم من الغل، لما له من دور في إشاعة روح الأخوة والمحبة كما في قوله: ﴿ وَالَّذِينَ جَاءُو مِنْ بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ [الحشر: ١٠]. وعن عبدالله بن عمرو: "قيل يا رسول الله أي الناس أفضل؟ قال كل مخموم القلب صدوق اللسان، قيل: صدوق اللسان، نعرفه فما مخموم القلب؟ قال: هو التقي النقي لا إثم فيه ولا بغي ولا غل ولا حسد"(أخرجه ابن ماجه: كتاب الزهد، باب الورع ح ٤٢١٦)[1] [٥٣، جـ ٢، ص ١٤٠٩].

والشيطان تغيظه تلك الأخوة فيسعى لإيقاد نار الحسد والغل والحقد بين القلوب.

ومن آثار سلامة الصدرأن يتمنى المسلم الخير للناس إن عجز عن سوقه إليهم بيده، ومن فضل الله على عباده أنه استحب ستر عيوب الخلق ولو صدق اتصافهم بها. وما يجوز لمسلم أن يتشفى بالتشنيع على مسلم ولو ذكره بما فيه، فصاحب الصدر السليم يأسى لآلام العباد ويتمنى لهم العافية [٤٢، ص ٩٢ - ٩٣]، ومن باب أولى لا يسيء الظن بهم ويحملهم على الخير ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

وإذا تحدث الناس بأخيه المسلم سوءًا فإنه يظن به خيرًا وبالتالي يذب عن عرضه بناءً على حسن ظنه، ولذلك حض الله المؤمنين على هذه الخصلة، أعني حسن الظن - عند سماع ما يسوء أخاك المسلم، في ثنايا توبيخ الخائضين بالإفك في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، فقال تعالى: ﴿ لَّوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ

---

(١) قال صاحب الزوائد: هذا إسناد صحيح رجاله ثقات [٥٣، جـ ٢، ١٤٠٩].

بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُواْ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴾ [النور: ١٢]. والمتأمل في سياق الآية يجد التأكيد على حسن الظن وأثره في حماية الأعراض بعدة أساليب:

١ - أداة التخصيص: (لولا) قال الرازي في تفسيرها: "تحريض على فعل الخير وزجر وأدب [٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١٧٧ ؛ ١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٢ - العدول من الخطاب إلى الغيبة، ومن الضمير إلى الظاهر في قوله (ظن المؤمنون) فلم يأت التركيب: ظننتم بأنفسكم، أو قلتم، ليبالغ في التوبيخ بطريقة الالتفاف، وليصرح بلفظ الإيمان دلالة على أن الاشتراك فيه مقتض أن لا يصدق مؤمن على أخيه قول عائب ولا طاعن [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٣ - التعبير بقوله (بأنفسهم) فعبر عن الأخ المسلم بالنفس قال البغوي: "أي بإخوانهم" قال الحسن: بأهل دينهم لأن المؤمنين كنفس واحدة، نظيره قوله (وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ) [النساء: ٢٩] (فَسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ) [(النور: ٦١] [٨ ، جـ ٣ ، ص ٣٣٢].

وعليه فإن حق الأخوة يقتضي أن يقيس المسلم ما سمع في أخيه المسلم على نفسه فإن كان لا يليق به ولا يفعله فأخوه المسلم كذلك وفي الآية كان المقصود: عائشة رضي الله عنها فإذا كان لا يليق بهم فأم المؤمنين أولى بالبراءة بطريق الأولى والأحرى.

فإجمالاً التعبير (بأنفسهم) تنبيه على أهمية حسن الظن بذكر أحد وسائل تحقيقه في النفس بقياس الأخ على النفس فكما يكره أن يذكر بسوء أو يتهم بباطل فينبغي أن يفعل كذلك مع أخيه المسلم.

٤ - الإتيان بقول (وقالوا هذا إفك مبين) فهذه العبارة فيها انتقال من عمل القلب إلى عمل الجوارح فينبغي أن يظن بأخيه المسلم خيرًا ولا يصدق فيه شرًا بدون دليل فهذا عمل القلب، ثم ينتقل إلى عمل الجوارح بالقول بأن يعلنها صريحة بلسانه أن هذا القول إفك وكذب قال ابن كثير: "... هذا ما يتعلق بالباطن. و (قالوا) أي بألسنتهم" [٥٢ ، جـ٦ ،

ص٢٦]. وقال أبو حيان: "... تنبيه على أن هذا المؤمن إذا سمع قالة في أخيه أن يبني الأمر على ظن الخير وأن يقول بناء على ظنه: هذا إفك مبين هكذا باللفظ الصريح ببراءة أخيه كما يقول المستيقن المطلع على حقيقة الحال، وهذا من الأدب الحسن" [١٦، جـ٦، ص ٤٣٧].

والآية وما تلاها بالرغم أنها نزلت في حادثة خاصة وهي قصة الإفك إلا أن ما ورد فيها من آداب وزواجر ينبغي أن يمتثلها الإنسان في خلقه وتعامله دائمًا فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب وقد قال تعالى في ثناياها: (لا تحسبوه شرًا لكم بل هو خير لكم). قال السعدي: "... ولما تضمن من بيان الآيات المضطر إليها العباد التي ما زال العمل بها إلى يوم القيامة فكل هذا خير عظيم، لولا مقالة أهل الإفك لم يحصل ذلك. وإذا أراد الله أمرًا جعل له سببًا، ولذلك جعل الخطاب عامًا مع المؤمنين كلهم وأخبر أن قدح بعضهم ببعض كقدح أنفسهم..." [٣٠، ص٥١١].

من خلال ما سبق يتبين بأن سلامة الصدر منزلة عظيمة وهي مؤشر لسلامة صاحبها من الكثير من أمراض النفوس التي هي تشعل فتيل الفرقة بين صفوف المسلمين كالحقد والحسد والغل والبغضاء وسوء الظن، فإذا سلم من ذلك فإنه يتقلد منزلة عظيمة ويحظى بالأجر العظيم عند الله.

وإذا علم ذلك فينبغي على كل مسلم جهاد النفس كلما ظهر منها ما يخدش سلامة الصدر وأكبر دواء لذلك هو حسن الظن بالمسلمين مالم تكن هناك إمارة بينة نقيض ذلك. فإن النفس إذا اعتادت كبح جماحها في هذا الباب رضخت ثم ألفت فصار لها ديدنًا ومن ثم يسلم الصدر من كل دواعي الفرقة بين المسلمين.

ومما يجدر التنبيه له أن حسن الظن لا يدخل إطلاقًا تحت عموم الظن الوارد النهي عنه في قوله (اجتنبوا كثيرًا من الظن)، بل المقصود في الأية الظن السيء بقسميه أي استند على إمارة قوية أو إمارة ضعيفة.

(ب) آثار حسن الظن

لحسن الظن أثر عظيم سواء على صاحبه أو على المجتمع، فأما أثره على صاحبه فلا شك أن من كان ديدنه حسن الظن – مالم تظهر أدلة تدل على خلافه – فإن صاحبه يعيش قرير العين مرتاح البال وفي هذا يقول أكثم بن صيفي (من جعل لنفسه من حسن الظن بإخوانه نصيبًا أراح قلبه) [٥٨، جـ٢، ص ٣١٩؛ ٣٣ ص٢٥٥].

وبالتالي فإن من يحسن الظن بالناس يعد ذو صحة نفسية عالية، وهذا مطلب نفسي ضروري لمسيرة دفة الحياة ولأهميته نشأت حديثًا علوم بكاملها تعنى بالصحة النفسية لها أسسها ونظرياتها عند الغرب، وألفت مؤلفات في ذلك لاقت رواجًا عظيمًا نظرًا لشدة الحاجة لها، بينما هي عند المسلمين مؤصلة في كثير من الآداب في الكتاب والسنة والتي من أهمها الحرص على سلامة الصدر وحسن الظن بالآخرين حتى تسلم العلاقات ويهنأ العيش مع الآخرين.

هذا بالإضافة إلى المنزلة العظيمة له في الآخرة فهو سبب من أسباب دخول الجنة كما سبق ذكره.

أما أثره على المجتمع فإنه عامل مهم في نشر روح المحبة والتآخي بين المسلمين، ذلك أن من اتصف بسلامة الصدر وأحسن الظن بالآخرين كان صاحبه دائم المودة لإخوانه محافظ على عقد الأخوة بينهم وإذا بقي عقد الأخوة تكافل المجتمع وتعاون أبناؤه كما في وصف الرسول لهم (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى

منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (أخرجه البخاري: كتاب الأدب ، باب رحمة الناس والبهائم) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٣٨].

وموضوع حث الإسلام على التكافل والتعاون والنظر في حاجات الإخوان أمر استفاضت به النصوص في مناحٍ شتى في الحياة وقد جاء في الحديث غير ما تقدم من النصوص "أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس وأحب الأعمال إلى الله عز وجل سرور يدخله على المسلم، أو يكشف عنه كربه أو يقضي عنه دينًا..." الحديث[١] (أخرجه ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج، والطبراني في الكبير [٣٤ ، جـ ٣ ، ص ٢٠٩].

ومن آثار حسن الظن بالإضافة إلى المودة والتكافل والتراحم أن من اتصف بحسن الظن يتصف معه بإقالة العثرات والتماس الأعذار للأخوة عندما يبدر منهم ما قد يخل بصفو الأخوة فيبني على غالب حسنات الشخص ويلتمس العذر في السيء القليل. ومن روائع كلام الشافعي في وصف الأخوة من هذا القبيل "من صدق في أخوة أخيه: قَبِل علله وسد خلله وعفا عن زللـه" [٢٤ ، ص ١٧] ولاشك فإن الإنسان إذا اتصف بهذه الروح في التعامل فإنه لن يبق في قلبه غل على أحد، وبالتالي تبادر نفسه على تقديم واجبات الأخوة دون أن يعيقها ما تجده النفوس الظنونة عند هذه المواقف.

وفي ميزان تحقيق الأخوة أن يتمنى الإنسان لأخيه ما يتمنى لنفسه وفي المقابل يكره لأخيه ما يكره لنفسه، ولذلك يكثر التعبير في القرآن عن الأخ المسلم بالنفس كما في قوله: ﴿ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَـٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ [النور: ١٢] وقال: ﴿وَلَا تَلْمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمْ﴾ [الحجرات: ١١] للتذكير بهذه الحقيقة، وقد صرح بهذا المقياس في الحديث "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه – أو قال لجاره – ما يحب لنفسه" (أخرجه مسلم: كتاب الإيمان، باب من خصال الإيمان أن تحب لأخيك ما تحب لنفسك) [٥٩ ، جـ ٢ ، ص ١٦].

---

(١) الحديث صححه الألباني في السلسلة رقم (٩٠٦) [٤ ، جـ٢ ، ص ٦٠٨].

كما ينبغي التنويه إلى بعض الآثار الواردة في النهي عن حسن الظن كما في الأثر (من حسن ظنه بالناس كثرت ندامته)[١] ومثل (احترسوا من الناس بسوء الظن)[٢] و (الحزم سوء الظن)[٣] فهذه أحاديث شديدة الضعف من حيث النقل وتخالف ظاهر نصوص القرآن وصحيح السنة إلا أن يكون حملها كما وجهها العجلوني [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] على أهل التهمة ونحوهم أو كما وجهها ابن الجوزي [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] بأن يكون المراد : الاحتراس بحفظ المال مثل أن يقول : إن تركت بابي مفتوحًا خشيت السراق فيكون إحسان الظن بجميع الناس غير صحيح لاشتمالهم على من لا يستحق ذلك من المعتدين.

ثانيًا : ســـوء الظـــن

(أ) أسبابه

سبق أن ذكرنا أن الظن عملية فكرية تقوم بها النفس فليس الدليل أو الإمارة أو الموقف الذي قام به المظنون به إلا سبب أو موقف خارجي منفصل، أثار النفس عندما استقبلت الإمارة فخالط ما تحويه من مكنونات منوعة ففكرت وقدرت حتى أفرزت في النهاية سوء الظن، وعليه فإن النفوس تتفاوت في هذا الباب تفاوتًا كبيرًا فمنها مقل ومنها

(١) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه تمام في فوائده وابن عساكر، وقال عنه الألباني في السلسلة باطل [٥ ، جـ ٣ ، ص ٢٩٣].

(٢) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه الطبراني في الأوسط والعسكري في (الأمثال) مرفوعًا، وقال عنه الألباني في السلسلة [٤ ، جـ ١ ، ص ١٨٦] ضعيف جدًا، وروي هذا من قول مطرف بن الشخير كما أخرجه أحمد في الزهد [٦ ، ص ٢٩٧].

(٣) أخرجه الديلمي في الفردوس ح ٢٧٩٧ [٢١ ، جـ٢ ، ص ١٥٧] ، والقضاعي في مسند الشهاب [٤٩ ، جـ١ ، ص ٤٩ — ٤٩] وقال عنه الألباني في السلسلة ضعيف جدًا [٥ ، جـ٧، ص ٢٩١]، ويروى هذا في الأمثال التي تمثل بها أكثم بن صيفي حيث قال (الحزم سوء الظنة) [٣٣، ص ٢٦٠].

نفوس مريضة لا يكاد يمر عليها موقف إلا وقد نسج خيالها من الظنون السيئة قصصًا ومواقف ليس لها على أرض الواقع وجود.

وبالتالي فإن الحديث يرتبط تمام الارتباط بأمراض القلوب التي يتصف بها الظان مما تكون سببًا في تحويل الموقف إلى الظن السيء. فنعرض لبعض تلك الأمراض التي تتشكل وتتمحور حسب صفات كل إنسان، فقد تتداخل مع بعضها البعض، وقد يكون واحدًا منها السبب وقد تجتمع كلها لينشأ منها سوء الظن في النهاية.

١- الأمراض الداخلية: كالحسد والحقد ، والغل والبغضاء والغيرة، والأنانية: فمن ابتلي بهذه الأمراض فإنه لا يهنأ أن يرى هبوط منزلته في قلوب الناس أو قلة حظه في أي نعمة - من جاه أو علم أو مال - أمام أحد أقرانه ويسري ذلك بين الأقران حتى بين طلبة العلم والمنتسبين للخير فإنه قد يصلهم هذا الداء ومن هنا يبدأ تتبع العثرات وتلمس الزلات والهفوات وتحميلها مالا تحتمل فهو متربص مترصد لكل ما حوله ليبني عليها الظنون السيئة ومن ثم يبدأ العمل من غيبة وتجسس وتجريح وتصنيف واتهامات، فسوء الظن بهذا لم يكن ابتداء وإنما كان بسبب مرض تلك النفوس فالمرض حملها على سوء الظن فانتجت العمل الذي كان به الفرقة ولذلك حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من الحسد والبغضاء وسماه بوصف دقيق يجسد خطره فقال "دب إليكم داء الأمم قبلكم: الحسد والبغضاء، البغضاء هي الحالقة، لا أقول تحلق الشعرولكن تحلق الدين والذي نفسي بيده لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، ألا أنبئكم بما يثبت ذلك لكم أفشوا السلام بينكم"[1] (أخرجه الترمذي: كتاب صفة القيامة ح ٢٥١٠ ، والإمام أحمد [٣، جـ ١ ، ص ١٦٥] وسبق ذكر حديث النهي عن الظن والذي عطف عليه

---

(١) الحديث قال عنه الألباني ضعيف [٧ ، جـ ٣ ، ص ١٤٨] ومعناه صحيح كما في الحديث التالي له.

النهي عن تلك الأمور، فقال صلى الله عليه وسلم "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا".

فقوله (وكونوا عباد الله إخوانًا) كما ذكر ابن حجر (تشبه التعليل لما تقدم كأنه قال إذا تركتم هذه المنهيات كنتم إخوانا ومفهومه إذا لم تتركوها تصيروا أعداء) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

قال ابن عبد البر في شرح الحديث "تضمن الحديث تحريم بغض المسلم، والإعراض عنه، وقطيعته بعد صحبته بغير ذنب شرعي، والحسد له على ما أنعم به عليه، وأن يعامله معاملة الأخ النسيب، وأن لا ينقب عن معايبه، ولا فرق في ذلك بين الحاضر والغائب، وقد يشترك الميت مع الحي في كثير من ذلك" [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

وخلاصة القول أن تلك المنهيات سبب لاستعداد النفس لسوء الظن وتناميه إلى حيز العمل، فإذا نهي عنه وجاهد المسلم نفسه للتخلص من تلك الأمراض تحقق تلقائيًا ترك سوء الظن والعكس صحيح.

٢- اتباع الهوى : فإنه كلما كان الإنسان أشد طوعًا للهوى كان أكثرهم إغراقًا في سوء الظن والعمل به دون امتثال لشرع، أو أخذ بنصح، أو مراعاة لعرض. والهوى هو أول فتنة طرقت العالم، وباتباع الهوى ضل إبليس، وبه ضل كثير من الأمم عن اتباع رسلهم وأنبيائهم، ولهذا حكم الله أنه لا أحد أضل ممن اتبع هواه فقال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى من ٱللَّهِ ﴾ [القصص: ٥٠] وقال: ﴿ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُواْ يَوْمَ ٱلْحِسَابِ ﴾ [ص: ٢٦]، [٢٨، ص ٣٧ -٣٨].

وهذا السبب لا ينفصل كثيرًا عن السابق لأنه يتداخل معه فإذا اجتمع للحسود مثلاً اتباع الهوى حصل العمل بالظن مباشرة حيث أن اتباع الهوى هو الوسيلة العملية لخروج الظن إلى حيز العمل.

٣- سوء الفعل: من أسباب سوء الظن ما يتصف به الإنسان من خصال سيئة كالغدر، والكذب، والخيانة، والغش ونحوها، فإن تلك الصفات السيئة إذا تمكنت في الإنسان فإن صاحبها ينظر للآخرين بهذا المنظار فيحكم عليهم بذلك وإن لم يكونوا كذلك وعليه فإن سبب سوء الظن هنا يرجع إلى سوء الفعل وسوء الخصال فالكذاب مثلاً يحمل حديث الآخرين على الكذب ولو صدقوا، والغشاش يتهم الآخرين بالغش وكذلك الخائن وغيره، وقد جسد المتنبي (ت ٣٥٤هـ) هذا المعنى في شعره [٥٦ ، جـ ٤ ، ص ٣٥] فقال:

إذا ساء فعلُ المرء ساءت ظنونه   وصدّق ما يعتاده من توهُّمِ

وفي المثل: (كل إناء بما فيه ينضح)[١]

٤- النفاق

يعد سوء الظن من أبرز سمات المنافقين المذكورة في القرآن سواء كان سوء الظن في حق الله تعالى فيدخل في الاعتقاد كما في قوله تعالى: ﴿يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية﴾ [آل عمران: ٧٤] وقوله: ﴿ وَيُعَذِّبَ ٱلْمُنَـٰفِقِينَ وَٱلْمُنَـٰفِقَـٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَـٰتِ ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ ﴾ [الفتح: ٦].

---

(١) ويروى (كل إناء يرشح بما فيه) وفي معناه أيضًا قولهم (الكلام صفة المتكلم) ورفع هذه الأقوال للرسول لا أصل له [٤٦ ، ص ٢٦٣].

أو ظنهم بالرسول والمؤمنين وهو ما يعنينا في هذا الموضوع. ويرجع سوء ظن المنافقين بالرسول والمؤمنين إلى مكنونات نفوسهم التي انطوت على الكفر وسوء الظن بالله ومن ثم كره الرسول، ومحبتهم وقوعه في السوء، لذا فإنهم كلما حصلت أمور مظنة هزيمة الرسول أو وقوع السوء به وأصحابه مثل ما يحدث في المعارك فإن سوء الظن يتبادر إلى قلوبهم ويحبونه بل ويتمنونه وأحيانًا يحصل التكلم به فيما بينهم حتى إذا علمه الرسول صلى الله عليه وسلم عن طريق الوحي سارعوا لإنكاره أو الاعتذار عنه.

ونذكر لذلك بعض الأمثلة:

(١) قال تعالى: ﴿ بَلْ ظَنَنتُمْ أَن لَّن يَنقَلِبَ ٱلرَّسُولُ وَٱلْمُؤْمِنُونَ إِلَىٰٓ أَهْلِيهِمْ أَبَدًا وَزُيِّنَ ذَٰلِكَ فِى قُلُوبِكُمْ وَظَنَنتُمْ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ وَكُنتُمْ قَوْمًۢا بُورًا ﴿١٢﴾ ﴾ [الفتح: ١٢]، قال ابن إسحاق "لما أراد العمرة استنفر من حول المدينة من أهل البوادي والأعراب ليخرجوا معه خوفًا من قومه أن يعرضوا له بحرب أو يصدوه عن البيت فتثاقل عنه كثير منهم فهم الذين عنى الله بقوله (سيقول لك المخلفون من الأعراب شغلتنا أموالنا وأهلونا...) [٦٠ ، جـ ٣ ، ص ٣٥٥ ، ٣٦٩ ؛ ١١ ، جـ٧ ، ص ٤٢٩] فكان من المنافقين توقع استئصال العدو للنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه فلا يرجعون إلى المدينة بسبب ذلك.

وهذا الظن كان قويًا في نفوسهم ولذا جيء بحرف (لن) المفيد استمرار النفي وأكد بقوله (أبدًا) [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

والدليل على محبتهم وقوع ما ظنوه قوله (وزين ذلك في قلوبكم) قال الآلوسي "وزين أي حسن ذلك الظن المفهوم من (ظننتم) في قلوبكم فلم تسعوا في إزالته فتمكن فيكم فاشتغلتم بشأن أنفسكم غير مبالين بالرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين" [٩ ، جـ ٢٦ ، ص ٩٩] ثم حكم الله على ظنونهم بقوله (وظننتم ظن السوء) فهو ما قصد به

الظن السابق فأعيد لتشديد التوبيخ والتسجيل عليه بالسوء، أو هو عام فيشمل ذلك الظن وسائر ظنونهم الفاسدة كظنهم بالدين وبمن بقي من المؤمنين لأنهم جزموا باستئصال أهل الحديبية وأن المشركين ينتصرون ثم يغزون المدينة بمن ينضم إليهم من القبائل [١ ، جـ ٢٦ ، ص ٩٩ ؛ ٣٦ جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

وهذه الظنون لم تخرج من بواطنهم ولكن الله أطلع نبيه على خفاياهم فإن قوله (بل ظننتم) بدل اشتمال من جملة (بل كان الله بما تعملون خبيرًا) في الآية السابقة [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

(٢) قال تعالى: ﴿ ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّنۢ بَعْدِ ٱلْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاسًا يَغْشَىٰ طَآئِفَةً مِّنكُمْ ۖ وَطَآئِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ ظَنَّ ٱلْجَٰهِلِيَّةِ ۖ يَقُولُونَ هَل لَّنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ مِن شَىْءٍ ۗ قُلْ إِنَّ ٱلْأَمْرَ كُلَّهُۥ لِلَّهِ ۗ يُخْفُونَ فِىٓ أَنفُسِهِم مَّا لَا يُبْدُونَ لَكَ ۖ يَقُولُونَ لَوْ كَانَ لَنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ شَىْءٌ مَّا قُتِلْنَا هَٰهُنَا ۗ قُل لَّوْ كُنتُمْ فِى بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ ٱلَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ ٱلْقَتْلُ إِلَىٰ مَضَاجِعِهِمْ ۖ وَلِيَبْتَلِىَ ٱللَّهُ مَا فِى صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحِّصَ مَا فِى قُلُوبِكُمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿١٥٤﴾ ﴾ .

فقوله (وطائفة قد أهمتهم) هم المنافقون الذين كان همهم أنفسهم بنجاتها من القتل في مقابل المؤمنين الذين كان همهم إقامة دين الله ورضا الله ورسوله فوصفهم الله بقوله (يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية ...) فأساؤوا الظن بربهم وبدينه وبنبيه وظنوا أن الله لا يتم أمر رسوله وأن هذه الهزيمة هي الفيصلة والقاضية على دين الله، فكان من رد الله عليهم (قل لو كنتم في بيوتكم لبرز الذين كتب عليهم القتل إلى مضاجعهم...) [٣٠ ص ١٢٠] .

ففي المثالين السابقين يتكرر ظنهم – الذي يمثل رغبتهم - باستئصال الرسول والمؤمنين ومن ثم نهاية الدين الذي جاؤوا به وهكذا هم في كل المعارك كما في غزوة الأحزاب عند قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ يَقُولُ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ مَّا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ إِلَّا غُرُورًا ﴾ [الأحزاب: ١٢] وكما في غزوة تبوك عند قوله: ﴿ قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَآ إِلَّآ إِحْدَى ٱلْحُسْنَيَيْنِ ۖ وَنَحْنُ نَتَرَبَّصُ بِكُمْ أَن يُصِيبَكُمُ ٱللَّهُ بِعَذَابٍ مِّنْ عِندِهِۦٓ أَوْ بِأَيْدِينَا ۖ فَتَرَبَّصُوٓا۟ إِنَّا مَعَكُم مُّتَرَبِّصُونَ ﴾ [التوبة: ٥٢] فالتربص: هو الانتظار بالشيء أو الأمر ينتظر زواله أو حصوله [٢٣ ، ص ١٨٥] . فالتربص مبني على الظن السيء الذي تكنه أنفسهم وهو على تعبير القرآن (إحدى الحسنيين) أي الموت في سبيل الله فهو في نظرهم أمر مكروه لأنه موت وهو في نظر الرسول والمؤمنين خير لأن المجاهد يظفر بإحدى الحسنيين – النصر أو الشهادة -.

(٣) قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [النور: ١٩].

وهذه الآية وردت تعقيبًا على قصة الإفك حيث كان للمنافقين دور كبير في نشر الخبر وإشاعته [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٢٠٦] ، فذكر في السياق (يحبون) فإشاعة الخبر لم يكن بسبب الخبر ودلائله قوة أو ضعفًا بل كان بسبب محبتهم لذلك ورغبتهم أن ينتشر بحيث يكون صفة للمؤمنين. وهكذا دأب المنافقين في كل عصر يتتبعون الثغرات لينفذوا منها إلى إشاعة الاتهامات الباطلة في صفوف المؤمنين محبة منهم لذلك ورغبة، لا أن ذلك الأمر حق في ذاته.

(ب) آثار سوء الظن

للظن السيء آثار مفسدة سواء على صاحبها أو على المجتمع بشكل عام.

فأما أثره على النفس فإن سيء الظن مشغول دائمًا بما ظن به لأن النفس لا تقف عند حد فلا يكفيها انتهاك عرض أخيها في الباطن بل تمضي بأز الشيطان للتأكد من ظنها من تجسس وتحسس وتتبع وبث للشائعات فهو لا يهدأ ولا يقر له قرار مشتغل بعرض غيره فيجتمع له أمور بعضها أسوأ من بعض:

- فقدان الراحة النفسية عندما أشغل نفسه بالتفكير والتحليل وتدوير المواقف في عقله حتى رسخ له الظن السيء وقديمًا قيل: من راقب الناس مات همًا.

- خسران مودة وعون أخيه المسلم، فإنه بالظن في أحوال الناس خسر الانتفاع بمن ظنه ضارًا، أو الاهتداء بمن ظنه ضـالاً أو تحصيل العلم ممن ظنه جاهلاً ونحو ذلك [٣٦، جـ ٢٦، ص ٢٥٢] في مجال المعاملات من جهة الغش والغدر ونحوه.

- العقوبة من الله جزاء فعله فإن الله قد قال: (إن بعض الظن إثم) فالظان ظن السوء بغير أدلة تقوى بمن ظاهرهم الصلاح أو البراءة من المظنون به يوقع الظان في الإثم ومن ثم العقوبة من الله لأن ذلك من شعب الظلم المنهي عنه. وفي مثل هذا يقول تعالى عن آثار فعالهم: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُوا۟ فَقَدِ ٱحْتَمَلُوا۟ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴿٥٨﴾ ﴾ [الأحزاب: ٥٨] وفي الحديث عن أبي ذر رضي الله عنه قال: "سألت النبي صلى الله عليه وسلم أي العمل أفضل؟ قال: إيمان بالله وجهاد في سبيله، قلت: فأي الرقاب أفضل؟ قال: أعلاها ثمنًا وأنفسها عند أهلها، قلت: فإن لم أفعل؟ قال: تعين ضائعًا - ورواية مسلم صانعًا - أو تصنع لأخرق قال: فإن لم أفعل؟ قال: "تدع الناس من الشر فإنها صدقة تصدق بها على نفسك" (أخرجه البخاري: كتاب العتق، باب أي الرقاب أفضل [١٤، جـ ٥، ص ١٤٨]، ومسلم: كتاب الإيمان، باب كون الإيمان بالله أفضل الأعمال [٥٩، جـ ٢، ص ٧٣].

أما آثار سوء الظن على المجتمع فغالبًا ما تكون عند العمل بالظن سواء بالقول من الغيبة والنميمة، أو العمل كالتجسس أو تنزيل الظن منزلة اليقين في التعامل بحسبه.

ومعلوم ما لذلك من أثر في التنافر والفرقة بين المسلمين والله سبحانه يقول: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الحجرات: ١٠] وذلك في سورة الحجرات ثم ساق بعدها عددًا من الأمور المنهي عنها والجامع بينها هو تعكير صفو الأخوة فنهى عن السخرية بين الناس بكل أنواعها جماعات وأفرادًا فنهى عن اللمز والتنابز بالألقاب، ثم نهى عن كثير من الظن وأتبعه بالنهي عن التجسس والغيبة وختم ذلك بما يكون سببًا في البقاء على أواصر الأخوة حيث ذكرهم بأن أصل خلقهم واحد مما يثير في النفس عاطفة القرابة التي تبعث على التآخي والتناصر وأن من حكمة توزيعهم شعوبًا وقبائل هو التعارف والتآخي. فكان نسق آيات سورة الحجرات يدل على التآخي ونبذ الفرقة بكل معانيه، وبالتالي فقد شكل سوء الظن أحد الدعائم الرئيسة في هدم الأخوة وإحداث الفرقة بين المسلمين.

وسبق ذكر شطر من حديث أبي هريرة المتفق عليه في الظن ونذكر هنا رواية أخرى للحديث مطولة تتضح فيها آثار سوء الظن على المجتمع:

"إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تنافسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا كما أمركم. المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره، التقوى ههنا، التقوى ههنا 'ويشير إلى صدره' بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام: دمه، وعرضه، وماله، إن الله لا ينظر إلى أجسادكم ولا إلى صوركم، ولكن ينظر إلى قلوبكم" (أخرجه مسلم بلفظه: كتاب البر، باب تحريم ظلم المسلم وخذله) [٥٩، جـ ١٦، ص ١٢١].

ويرد في ذلك أن إحداث الفرقة بين المسلمين مقصد أساس للشيطان كما في الحديث "إن الشيطان قد أيس أن يعبده المصلون في جزيرة العرب ولكنه لم ييأس من التحريش بينهم" (أخرجه مسلم: كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب تحريش الشيطان ٥٩[، جـ ١٧ ، ص ١٥٦] ولا شك أن سوء الظن من أسبابه إلقاء الوساوس من الشيطان عن طريق الخواطر فما يزال بالعبد حتى يحقق ظنه وتحدث آثار الفرقة فالظن إذًا أولى لبنات الفرقة بين المسلمين فإنه إن لم يدفع ويعالج حدث انتهاك أعراض المسلمين التي أمر الإسلام بحفظها كما في الحديث السابق.

لكن يجدر التنبيه إلى أن آثار سوء الظن تتفاوت حسب الأحوال فهناك ظنون لم يتعدّ ضررها صاحبها حين حرم نفسه الانتفاع بمن يمكن الانتفاع منه بناءً على ظنونه الفاسدة، وهناك ظنون تعدى ضررها عندما خرجت إلى حيز العمل وهذه أيضًا يحدث التفاوت في ضررها فالدرجة الأولى من الضرر عندما يحدث تتبع للعورات بالتجسس والتحسس ثم يعقبها التكلم بها فيحصل انتهاك عرض المسلم، وأعلى من ذلك عندما ينتج عن ذلك تلقف تلك الاتهامات الناتجة من الظنون الفاسدة وإشاعتها بين الناس وسيأتي تفصيل لذلك في المبحث اللاحق – إن شاء الله -.

المبحث السادس:

هدي القرآن في التعامل مع ظنون الآخرين

من المباحث المهمة التي ينبغي مناقشتها هو دور المسلم أمام الظنون السيئة من الآخرين إذ إن إحسان التصرف أو إساءته له دور كبير في تأديب الإنسان الظنون أو استرساله. فإن المجتمع حينما يتقبل ظنونه ويروجها فإنه تحصل بغيته من إضرار أخيه المسلم وحينما يردع يكون ذلك إعانة له على الكف عن أعراض المسلمين، ومعلوم أن

مجال الحديث هنا عن العمل بالظن لكن لما كان أثرًا للظن استحق إفراده بالحديث. ويرد في ذلك مثالان:

المثال الأول : ما نزل من القرآن في كيفية تعامل بعض أفراد المجتمع مع خبر الإفك الذي بني على الظنون الفاسدة: ﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِى مَآ أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ۝ إِذْ تَلَقَّوْنَهُۥ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ۝ وَلَوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَآ أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَٰذَا سُبْحَٰنَكَ هَٰذَا بُهْتَٰنٌ عَظِيمٌ ۝ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُوا۟ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ۝ وَيُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْآيَٰتِ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ۝ ﴾ [النور: ١٤-١٩].

فالمتدبر في الآيات يتبين له كيف أصاب أم المؤمنين الأذى عند خوض الخائضين في عرضها بسبب تلقي هذه الظنون الكاذبة ونشرها ولو أنها كانت حبيسة ظن لم يتسع ضررها إلى هذا الحد. ويدل عليه من السياق ما يلي:

- التعبير عن العمل بالظن بقوله (فيما أفضتم) والإفاضة من فاض الماء إذا سال منصبًا[٢٣ ، ص ٣٠٧] والمعنى خضتم، فصور كثرة الحديث عن هذا الظن السيء بالشيء الذي لم تحمله صدورهم حتى فاض على ألسنتهم لأنهم لم يدفعوه بإحسان الظن فخرج على الألسنة.

- التعبير بقوله (تلقونه): قال مجاهد والحسن: تروونه بعضكم عن بعض[٣٥ ، جـ ١٩ ، ص ١٣٢]. والتلقي والتلقف والتلقن متقاربة المعاني إلا أن في التلقي معنى

الاستقبال، وفي التلقف معنى الخطف والتلقن معنى الحذق والمهارة [١ ، جـ ١٨ ، ص ١١٨] . فعبر هنا بالتلقي أي أن الناس استقبلوا خبر الإفك ولم ينكروا على أصحاب هذه المقالة فكان ذلك سببًا في انتشاره ولو أن كل من سمع هذا الخبر فعل كما فعل أبو أيوب فظن خيرًا واستعظم الحديث في الأعراض ولم يتناقل الخبر لما انتشر ولما كبر أذى من وقع عليه الظن.

- التعبير بما يشعر أنه مجرد قول لا يمتد إلى الحقيقة عندما قال (بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم). وفي الآية عتاب للمجتمع على مجرد التلقي من لسان إلى لسان والإفاضة في الحديث وإن لم يكن المخبِر ولا المخبَر مصدقين [٣٩ ، جـ ١١ ، ص ٢٨٢] . قال أبو حيان: وتديرونه فيها من غير علم لأن الشيء المعلوم يكون في القلب ثم يعبر عنه اللسان وهذا الإفك ليس محله إلا الأفواه) [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧]. قال الرازي: ".. وذلك يدل على أنه لا يجوز الإخبار إلا مع العلم، فأما الذي لا يعلم صدقه فالإخبار عنه كالإخبار عما علم كذبه في الحرمة، ونظيره ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ﴾ [الإسراء: ٣٦][٢٢، جـ٢٣، ص١١٦] .

- بيان ما ترتب عليه مس العذاب بثلاثة آثام تلقي الإفك – التكلم به – استصغاره (وتحسبونه هينًا)[٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١١٦] ، وبالتالي ينبغي الحذر من تلك الآثام الثلاثة وهي عند التأمل سبب تلقي الظنون وانتشارها. فإن في المجتمع أفراد شغلهم الشاغل تطيير الأخبار كل مطار يتلقى لسان عن لسان بلا تثبت ولا روية ثم ينشره بفمه ولسانه بلا وعي ولا تعقل فتراه يقذف بالكلام ويطير به هنا وهناك [٢٨ ، ص ٧٧] . فذم الله في هذه الآيات هذه الفئة وأرشدنا إلى الأسلوب الأمثل لمثل هذا الحال كما أسلفنا.

المثال الثاني : قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمًۢا بِجَهَـٰلَةٍ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَـٰدِمِينَ ﴿٦﴾ ﴾ [الحجرات: ٦] هذه الآية فيها مباحث عديدة نذكر منها ما يخص الموضوع.

اختلف المفسرون في ذكر سبب نزول الآية ذكرها الطبري في تفسيره [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٧] والذي يعنينا في هذا المقام ما حوته الآية من معان، ولذلك يقول الحسن: "فوالله لئن كانت نزلت في هؤلاء القوم خاصة إنها لمرسلة إلى يوم القيامة ما نسخها شيء" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٤٥].

والآية ترشد إلى كيفية التعامل مع الأخبار التي تذكر على عهدة قائلها دون وجود دليل فذكر الوسيلة التي بها كيفية التعامل ثم ثنى بذكر الأثر الناتج عند عدم فعل تلك الوسيلة، فأما الوسيلة فهي في قوله (فتبينوا) والتبين: طلب البيان والتعرف، فالتبين يفيد قوة الإبانة والتوضيح وظهور الأمر واستظهار صدق الخبر من كذبه.

وقراءة (فتبينوا) هي قراءة الجمهور بمعنى فافحصوا واكشفوا. وحجتهم قول النبي صلى الله عليه وسلم "ألا إن التبين من الله والعجلة من الشيطان فتبينوا" [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٨]. وقرأ حمزة والكسائي (فتثبتوا) بالثاء أي فتأنوا وتوقفوا حتى تتيقنوا صحة الخبر [٢٧ ، ص ٢٠٩] . والفاسق: فسر في الآية وغيرها بالكاذب كما في قول ابن زيد [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٩١] (١)، والنبأ هو الخبر الغائب عن المخبَر إذا كان له شأن.(٢)

---

(١) والفسق يختلف معناه وما يؤدي إليه باعتبار السياق الوارد فيه فهو في القرآن نوعان، مفرد مطلق، ومقرون بالعصيان، والمفرد نوعان: نوع مخرج من الإسلام، ونوع لا يخرج من الإسلام كآية الحجرات، وللاستزادة ينظر المبحث كاملاً في الضوء المنير لابن القيم [٥١ ، جـ٥ ، ص ٤١٣ – ٤١٤].

(٢) وقال الراغب: النبأ خبر ذو فائدة عظيمة يحصل به علم أو غلبة ظن ولا يقال للخبر في الأصل نبأ حتى يتضمن هذه الأشياء الثلاثة [٢٣ ص ٤٨١].

فمعنى الآية: تبينوا الحق على غير جهة ذلك الفاسق، فخبر الفاسق يكون داعيًا إلى التتبع والتثبت، قال ابن القيم: (ههنا فائدة عظيمة لطيفة وهي أنه سبحانه لم يأمر برد خبر الفاسق وتكذيبه ورد شهادته جملة وإنما أمر بالتبين فإن قامت قرائن وأدلة من خارج تدل على صدقه عمل بدليل الصدق، ولو أخبر به من أخبر)[٥١ ، جـ ٥ ، ص ٤١٤] ، وإنما كان الفاسق معرضًا خبره للريبة والاختلاق لأن الفاسق ضعيف الوازع الديني في نفسه، وضعف الوازع يجرؤه على الاستخفاف بالمحظور وبما يخبر به في شهادة أو خبر يترتب عليه إضرار بالغير أو بالصالح العام، ويقوي جرأته على ذلك دومًا [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] .

أما عن أثر تلقي الظنون السيئة وتقبلها واعتمادها فهي في قوله تعالى (أن تصيبوا قومًا بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين) حيث أمر بالتبين واستيضاح الصدق وتحريه بالتأني في الحكم والعمل به لئلا يصيبوا من جاء النبأ عنه بجهالة. والإصابة: أكثر ما تطلق على إيصال الضر: أي أن تصيبوا قومًا بفعل من أثر الجهالة أي بفعل من الشدة والإضرار [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] ، والجهالة: جهالة حال القوم [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦١ ؛ ٣١ ، جـ ٨، ص ١١٨] ، قال القرطبي "... وإنما العمل بالجهالة قبول قول من لا يحصل غلبة الظن بقبوله" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣١٣] .

إذًا فالأثر الأول: هو إصابة المخبر عنه - بدون تحرٍ - بالضرر.

وهذا أمر قد تقرر شرعًا من حيث وقوع الظلم على المحكوم عليه، والظلم أمر تعارفت الفطر والعقول والشرائع السماوية على ذمه، ويرد في هذا المقام فعل ابن مسعود لما أتى بالرجل فقيل له: هذا فلان تقطر لحيته خمرًا، فقال عبدالله: إنا قد نهينا عن التجسس ولكن إن يظهر لنا شيء نأخذ به" (أخرجه أبو داود: كتاب الأدب، باب النهي عن التجسس [٢٠ ، جـ ٥ ، ص ٢٠] وابن أبي حاتم [١٢ ، جـ ١٠ ، ص ٣٣٠٥]).

أما الأثر الثاني : فهو الوقوع في الإثم وقد استخرج الرازي من هذا المقطع من الآية فائدتين : الأولى : تقرير التحذير وتأكيده والثانية : مدح المؤمنين ، أي لستم ممن إذا فعلوا سيئة لا يلتفتون إليها ، بل تصبحون نادمين عليها [٢٢ ، جـ ٢٧ ، ص ١٢١] .

وحاصل الأمر من المثالين السابقين أنه ينبغي على المسلم تجاه ظنون الآخرين أمران :

الأول : إحسان الظن بالآخرين ، إذا كان ظاهرهم الصلاح ومن ثم الكف عن تنقيل الخبر وإشاعته ، كما في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها.

الثاني : عند ورود خبر له شأن عن قوم تجهل حالهم فينبغي التأني أولاً إذ بالتأني يتمكن المرء من تقليب الأمر وتدويره ومن ثم القيام بخطوات عملية يكون بها استيضاح الأمر صدقًا أو كذبًا ، فإن كان كذبًا توقف لئلا يوقع الضرر بالغير ظلمًا فيقع عليه الإثم الذي يندم عليه ويظل يؤرقه. وإن كان صدقًا بحث في الأحوال والقرائن التي صاحبت الفعل حتى يحسن التصرف ولا يندم.

فإذا امتثل كل أفراد المجتمع بذلك كان هذا حدًا للأنفس المريضة التي تبث الشائعات بمن تسيء الظن بهم حقدًا وحسدًا فينتج من ذلك ردع لهم عن التحدث بظنونهم السيئة إذا رأوا كيف أن المجتمع لا يتقبلها ، وإذا حبست تلك الظنون في النفس فإنه بالتدريج يحصل الحد منها إلى أن يتعود صاحبها عدم تحقيق تلك الظنون وطردها من خاطره كلما حلت.

وثمة أمر ثالث يتبع هذا الموضوع ، وهو ما ينبغي على المسلم من صيانة عرض نفسه عن ظنون الآخرين بعدم إيرادها مورد الشبهات ، وإن وجد نفسه لابد في موضع شبهة فإن عليه المبادرة بالتوضيح والبيان لمن رآه لئلا يظن به سوءًا لأن الشيطان يسارع في إلقاء الظنون السيئة في نفوس الآخرين عند رؤية الشبهة وهذا ما نبه إليه الرسول صلى الله

عليه وسلم عند وقوفه مع صفية – أم المؤمنين – وهو معتكف، ففي الحديث: "أن صفية زوج النبي صلى الله عليه وسلم جاءت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة ثم قامت تنقلب فقام النبي صلى الله عليه وسلم يقلبها، حتى إذا بلغت باب المسجد عند باب أم سلمة مر رجلان من الأنصار فسلما على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لهما النبي صلى الله عليه وسلم: على رسلكما إنما هي صفية بنت حيي فقالا: سبحان الله يا رسول الله وكبر عليهما، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: إن الشيطان يبلغ من ابن آدم مبلغ الدم وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئًا" (الحديث أخرجه البخاري بألفاظ متعددة في أبواب كتاب الاعتكاف [١٤، جـ ٤، ص ٢٧٨ - ٢٨٢]).

فمن شفقة الرسول صلى الله عليه وسلم بأمته أنه خشى على هذين الرجلين من الأنصار عندما رأوه يرد صفية إلى منزلها أن يكونا وقعا في ظن السوء به فيهلكا فقال لهم (على رسلكما) أي هنيئكما في المشي فليس هنا شيء تكرهانه (إنما هي صفية بنت حيي) وفي رواية أنهما قالا (وهل نظن بك إلا خيرًا) فقال لهما: (إني خشيت أن يقذف في قلوبكما).

قال ابن حجر: والمحصل من هذه الروايات أن النبي صلى الله عليه وسلم لم ينسبهما إلى أنهما يظنان به سوءًا لما تقرر عنده من صدق إيمانهما ولكن خشي عليهما أن يوسوس لهما الشيطان ذلك لأنهما غير معصومين فقد يفضي بهما ذلك إلى الهلاك فبادر إلى إعلامهما حسمًا للمادة وتعليمًا لمن بعدهما إذا وقع له مثل ذلك... ثم ذكر من فوائد الحديث: وفيه التحرز من التعرض لسوء الظن والاحتفاظ من كيد الشيطان والاعتذار، قال ابن دقيق العيد: وهذا متأكد في حق العلماء ومن يقتدي به، فلا يجوز لهم أن يفعلوا

فعلاً يوجب الظن بهم وإن كان لهم فيه مخلص لأن ذلك سبب إلى إبطال الانتفاع بعلمهم" [١٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٨٠] .

ويرد في مقام التحذير من إيراد النفس موضع الشبهات ما جاء عن سعيد بن المسيب: (كتب إلي بعض أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم: وذكر منه "ومن عرض نفسه للتهم فلا يلومن إلا نفسه..." أخرجه البيهقي في الشعب [٩ ، جـ٦ ، ص ٣٢٣].

المبحث السابع:

بعض مجالات الظن غير ما ذكر

للظن الذي أنيطت به الأحكام مجالات حسب الموضوع الذي حصل الظن منه ، وما سبق الحديث عنه في المباحث السابقة يغلب عليه الظن بين الخلائق فيما يترتب عليه الظلم والفرقة بين المسلمين.

لكن هناك مجالات للظن غير ما ذكر تختص بالظن بين الخلق فيما به علاقتهم بربهم ومن ذلك:

الظن بمصائر الناس يوم القيامة ، وهذا أمر مهم في العقيدة ، إذ أن اختلاف أحوال الناس بين كافر ومسلم ، مؤمن ومنافق ، كثير الطاعة وكثير المعاصي ، هي أحوال باعتبار الأعمال في الحياة الدنيا وما يترتب عليها من أحكام ، أما مصائرهم يوم القيامة عند التعيين أي الحكم على شخص بعينه فهي إلى الله ولا يحق لأحد الحكم لآخر بجنة أو نار ، أو غفران ذنوب أو عدمها بل حتى الحكم على النفس منهي عنه إذ هو حكم مبني على الظن والعلم عند الله في ذلك.

فنهينا عن تزكية النفوس كما في قوله تعالى: ﴿ فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمۡۖ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ ﴾ [النجم: ٣٢] وقال في ذم اليهود والنصارى: ﴿ أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُمۚ بَلِ ٱللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَآءُ وَلَا يُظۡلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ [النساء: ٤٩].

فإذا نهى الله عن الحكم على النفس مع أنه صاحبها ويعلم حالها – نسبيًا – فكيف بالحكم على الآخرين الذي يقطع بجهل المتكلم عن حاله لأن القلوب لا يطلع عليها إلا الله، ولذلك كان عقوبة من حكم على الآخر بعدم المغفرة أن أحبط عمله ففي الحديث أن رسول الله صلى الله عليه وسلم حدث أن رجلاً قال: والله لا يغفر الله لفلان وإن الله تعالى قال: من ذا الذي يتألى[1] علي أن لا أغفر لفلان، فإني قد غفرت لفلان وأحبطت عملك أو كما قال" (أخرجه مسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله) [٥٩، جـ ١٦، ص ١٧٤].

وفي الحديث أيضًا "إذا قال الرجل لأخيه يا كافر، فقد باء بها أحدهما فإن كان كما قال وإلا رجعت إليه" (أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب من كفر أخاه من غير تأويل).

الخـــاتمـــة

تبين من البحث ما يلي :

- أن الظن ليس عملاً منفصلاً عن غيره بل هو عبارة عن عملية معقدة ترجع إلى ثلاثة أمور: الظان، المظنون به، الموقف الذي بني عليه الظن، فحال الظان يختلف من حيث صحة قلبه وسقمه، فصحيح القلب سليم الصدر وبالتالي فهو يحسن الظن

---

(١) قال النووي، ومعنى يتألى: يحلف والإلية: اليمين [٥٩، جـ ١٦، ص ١٧٤].

بإخوانه طالما أنه يجد له في الخير محملاً، ومريض القلب بأحد العلل كالنفاق والحسد والحقد والغيرة والأنانية لا يحب الخير للآخرين وبالتالي هو سيء الظن بهم.

والمظنون به قد يوجد فيه ما يؤكد الظنون السيئة به وبالتالي لا يلام من ظن به السوء فالله لم يحكم على كل الظن بأنه إثم، وقد لا يوجد به ذلك فينبغي عليه صيانة عرض نفسه وعدم وضعها موضع الشبهات وأن يدرأ عن نفسه عند حدوث ما يشبه ذلك.

والموقف الذي بني عليه الظن هو فتيل الظن فقد يكون بفعل أو قول أو كتابة أو حتى حركة لا يقصد بها صاحبها شيئًا.

وبالتالي فإن الظن عملية فكرية تدور في النفس بفعل تلك العوامل الثلاثة فينتج عنه حسن الظن أو سوؤه فقد يحدث موقف واحد ويتفاوت رد فعله من شخص لآخر بموجب تلك العوامل، وللعلاج لابد من تحليل الظن من كل أبعاده ليصل إلى الموقف السليم، الذي لا يظلم فيه أخاه ولا يوقعه في الإثم، وهذا في عدد من المحاور.

- حسن الظن غير داخل – على الصحيح في آية النهي عن الظن من سورة الحجرات. وفي العموم هو أمر محمود بل هو من صفات المؤمنين ودليل على سلامة الصدر، وهو من حقوق الأخوة.

- سوء الظن هو المنهي عنه وأحواله تختلف:

١ - إن توفر في المظنون به دلائل قوية ظاهرة بما يظن به من السوء فالأصح أن هذا الظن غير منهي عنه. ولكن الاحتياط منه مطلوب.

٢ - إن ضعفت الدلائل بحيث كانت قابلة للتحوير وتغيير محملها من نفس لأخرى فهنا يكون محل النهي عن سوء الظن إذ الأصل براءة العرض فلا يتعرض له إلا بدلائل قوية خصوصًا إذا استحضرنا حقوق الأخوة الإسلامية.

٣ - قد يشتد مرض القلب فيسيء الظن حتى لو لم تتوفر أي دلائل ضعيفة أو قوية فيكون محض افتراء وبهتان وهذا أشد إثمًا من سابقه.

- الظن يمر في النفس بعدة مراحل ابتداء من الخواطر ثم ينتقل إلى تحقيق تلك الخواطر في الذهن وهذا هو الظن المقصود في النهي على الصحيح.

وبالتالي فإن علاج الظن يبدأ من المرحلة الأولى وهي الخواطر فيكون بالاستعاذة من الشيطان الرجيم أولاً إذ أن غالب ذلك يكون من الوسوسة ثم بمحاولة استحضار محاسن المظنون به ووضع نفسه موضعه ليرى هل يحب ذلك أم يكرهه ثم بالاستغفار، وكل هذا قبل أن يصل لتحقيق الظن في النفس.

- خطورة الظن تكمن في أنه عامل من عوامل إيذاء المسلمين - إن ترك للنفس هواها - إذ هي لا تقف عند حد فلا تكتفي بمجرد الظن بل تطلب التأكد والإثبات فيحدث التجسس وتتبع العورات، أو لا يهمها التأكد فتسارع إلى إشاعة الفاحشة ونقل الكلام بالغيبة والنميمة فتحدث الفرقة والبغضاء بين المسلمين.

- على المجتمع التصدي لأصحاب الظنون السيئة فقد يحدث منهم بث الأخبار الكاذبة المبنية على مجرد الظن فينبغي التبين والتثبت قبل الحكم على من وقع عليه الظن، كما ينبغي عدم نقل الأخبار الواردة من هذا القبيل إذ أن تلقيها ونقلها من حب إشاعة الفاحشة بين المؤمنين وهي من صفات المنافقين.

- سوء الظن من صفات المنافقين البارزة وقد تكرر ذكرها في القرآن في سياق الحديث عن المنافقين وهو دليل على مرض القلب.

- حسن الظن من صفات المؤمنين وهو دليل على سلامة الصدر.

المراجـــــع

[١] الآلوسي، شهاب الدين محمود، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. ط٤، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ – ١٩٨٥.

[٢] الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، *الزهد*، القاهرة، دار البيان للتراث، ١٤٠٨ – ١٩٨٧.

[٣] ـــ ، المسند، بيروت، دار صادر، د.ت.

[٤] الألباني، ناصر الدين، *سلسلة الأحاديث الصحيحة*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥.

[٥] ـــ ، *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة*، ط٤، بيروت، دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[٦] ـــ ، *صحيح الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٧] ـــ ، *ضعيف الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٨] البغوي، الحسين بن مسعود، *معالم التنزيل*، تحقيق: خالد العك، مروان سوار، ط٢، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ.

[٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. شعب *الإيمان*، تحقيق: أبي هاجر محمد السعيد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م.

[١٠] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*، تحقيق: أحمد شاكر. ط٢. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٩٨هـ.

[١١] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. *زاد المسير في علم التفسير*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[١٢] ابن أبي حاتم، محمد بن عبدالرحمن، *تفسير القرآن العظيم*، تحقيق: أسعد محمد الطيب. مكة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٧هـ – ١٩٩٧م.

[١٣] الحاكم، محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٤] ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. فتح الباري. المكتبة السلفية. د.ت.

[١٥] ـــ . *الكاف الشاف في تخريج أحاديث الكشاف*. مطبوع مع الكشاف. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[١٦] أبو حيان، محمد بن يوسف. *البحر المحيط*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣ – ١٩٨٣.

[١٧] الخليل، الخليل بن أحمد الفراهيدي. *العين*. بيروت: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

[١٨] الخطابي، حمد بن محمد، *أعلام الحديث في شرح صحيح البخاري*، الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث الإسلامي، ١٤٠٩ – ١٩٨٨.

[١٩] الدامغاني، الحسين بن محمد، *الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز*، تحقيق: محمد حسن الزفيتي. القاهرة: لجنة إحياء التراث بوزارة الأوقاف، ١٤٠٦، ١٩٩٥م.

[٢٠] أبو داود، سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، بيروت: دار الحديث، ١٣٨٨.

[٢١] الديلمي، *الفردوس بمأثور الخطاب*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦ – ١٩٨٦م.

[٢٢] الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٣] الراغب، الحسين بن محمد الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*، تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٤] الرومي، عدنان سالم، وعلي صالح الهزاع. *نفائس الحلة في التآخي والخلة*. ط٢. مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

[٢٥] الزجاج، إبراهيم بن السري. *معاني القرآن وإعرابه*. بيروت: دار عالم الكتب. ١٤٠٨م.

[٢٦] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٢٧] ابن زنجلة: أبو زرعة عبدالرحمن. *حجة القراءات*، تحقيق: سعيد الأفغاني. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م.

[٢٨] أبو زيد، بكر بن عبدالله. *تصنيف الناس بين الظن واليقين*. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٤هـ.

[٢٩] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[٣٠] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

[٣١] أبو السعود، محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

[٣٢] سيد قطب. *في ظلال القرآن*. القاهرة، بيروت: دار الشروق، د.ت.

[٣٣] أبو الشيخ، عبدالله بن محمد، *الأمثال في الحديث النبوي*. عبدالعلي عبدالحميد. بومباي: الدار السلفية. ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

[٣٤] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. تحقيق: حمدي عبدالمجيد السلفي. مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م.

[٣٥] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*. تحقيق: محمود محمد شاكر. ط٢. مكة: دار التربية والتراث، د.ت.

[٣٦] ابن عاشور، محمد الطاهر. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤.

[٣٧] أبو عبيدة، معمر بن المثنى، *مجاز القرآن*. علق عليه: محمد فؤاد شركس. مؤسسة الرسالة، د.ت.

[٣٨] العجلوني، إسماعيل بن محمد. *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي. مؤسسة التاريخ العربي، د.ت.

[٣٩] ابن عطية: عبدالحق بن غالب. *المحرر الوجيز*، تحقيق: المجلس العلمي بتارودانت، ١٤١١هـ - ١٩٩١ م.

[٤٠] العيني، بدر الدين. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التراث العربي، د.ت.

[٤١] الغزالي، أبو حامد. *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٢ — ١٩٨٢.

[٤٢] الغزالي، محمد. *خلق المسلم*. ط٥. دمشق: دار القلم، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٤٣] ابن فارس، أحمد. *مجمل اللغة*. الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤.

[٤٤] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركاه، د.ت.

[٤٥] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٦] القاري، ملا علي. *الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة*. حققه: محمد لطفي الصباغ. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ — ١٩٨٦م.

[٤٧] ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. *تأويل مشكل القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. ط٣. المكتبة العلمية. ١٤٠١ — ١٩٨١.

[٤٨] ـــ. *تفسير غريب القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م.

[٤٩] القضاعي، محمد بن سلامة. *مسند الشهاب*. تحقيق: حمدي السلفي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

[٥٠] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٥١] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *الضوء المنير على التفسير*. جمعه علي الحمد الصالحي. الرياض: مؤسسة النور للطباعة، د.ت.

[٥٢] ابن كثير، اسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة: دار الشعب، د.ت.

[٥٣] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: وعلق عليه محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٥٤] الإمام مالك، بن أنس. *الموطأ*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٥٥] الماوردي، علي بن محمد. *النكت والعيون*. علق عليه: السيد عبد المقصود. بيروت: دار الكتب العلمية، مؤسسة الثقافة، د.ت.

[٥٦] المتنبي، *ديوان المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري المسمى بالتبيان في شرح الديوان*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٧] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٥٨] الميداني، *مجمع الأمثال*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٥٩] النووي، يحيى بن شرف. *صحيح مسلم بشرح النواوي*. ط٣. بيروت: دار الفكر. ١٣٩٨هـ.

[٦٠] ابن هاشم، عبد الملك. *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. الرياض. توزيع رئاسة إدارات البحوث العلمية. دار الإفتاء والدعوة والإرشاد. د.ت.

[٦١] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*. ط٣. بيروت: دار الكتاب العربي، هـ١٤٠٢ – ١٩٨٢م.

المبحث الثاني:

حكم الوضوء من أكل ما سوى اللحم الخالص من الجزور كالكبد والطحال والسنام وغيرها

اختلف القائلون بوجوب الوضوء من أكل لحم الجزور، في نقض الوضوء بأكل ما سوى اللحم الخالص منه، ككبد الجزور، وطحاله، وكرشه، ومصرانه، وسنامه، ودهنه، ومرقه[١٠٦]، وشحمه، ومخه، وعصبه، وجلده، وأخفافه، وغظاريفه، وعظمه ـ وذلك على قولين:

القول الأول

أن هذه الأجزاء المذكورة من غير اللحم الخالص لا ينتقض بها الوضوء.

وهو قول كافة أهل العلم[١٠٧]، عدا الإمام أحمد حيث وردت عنه روايتان وقيل وجهان: إحداهما أو أحدهما: أنها لا تنقض الوضوء، قال في الإنصاف: «وهو المذهب، وعليه أكثر الأصحاب»[١٠٨].

---

(١٠٦) ذكرنا المرق هنا مع الأجزاء المأكولة ولم نُلحقه مع المشروب وهو اللبن، وذلك لأنه عبارة عن ماء قد لحقه طعم وأجزاء مائعة من اللحم، فهو إلى اللحم أقرب منه إلى اللبن.

(١٠٧) حيث يقولون بعدم نقض الوضوء من لحوم الإبل عموماً كما تقدم في المبحث الأول، انظر المراجع المذكورة في هامش القول الأول في المبحث الأول. وفيما يتعلق بهذه الأجزاء من غير اللحم الخالص بخصوصها انظر *المجموع* للنووي ٦٠/٢، *المحلى* لابن حزم ٢٢٥/١، وقال فيه: «إن كان اللحم يطلق عند العرب على هذه الأجزاء أو على بعض منها نقض أكلُها الوضوءَ، وإلاّ لم ينقض».

(١٠٨) الإنصاف ٦٠/٢، وانظر: *الشرح الكبير* ٦٠/٢، المبدع ١٧٠/١، *الفروع* لابن مفلح ١٨٣/١، *تصحيح الفروع* ١٨٤/١، *شرح منتهى الإرادات* ٦٩/١.

دليل القول الأول

أنه لم يثبت دليل من الشرع على نقض الوضوء بأكل هذه الأشياء، والنص الوارد في الوضوء من لحم الجزور، لا يتناول هذه الأجزاء لأنه في اللحم خاصة، والأصل في الأشياء الطهارة وعدم نقض الوضوء بها، إلا إذا ثبت ما يدل على خلاف ذلك، فوجبت الصيرورة إلى الأصل[١٠٩].

القول الثاني

أن الأجزاء المذكورة من غير اللحم الخالص ينتقض بها الوضوء.

قال به أحمد في إحدى الروايتين أو الوجهين.[١١٠].

دليل القول الثاني

أن هذه الأشياء من جملة الجزور، واللحم يُعَبَّر به عن جملة الحيوان، كلحم الخنزير، فإنه يتناول جملتَه، فكذلك هنا[١١١].

الترجيح

يبدو أن الراجح ـ والله أعلم - هو التفريق بين هذه الأجزاء في الحكم، بأن يكون للكبد والطحال والجلد والعظم والكرش والمصران والمخ والعصب والجلد ونحوها حكم، والبقية لها حكم آخر، على النحو التالي:

---

(١٠٩) انظر: *المجموع* للنووي ٢/ ٦٠، *الشرح الكبير* ٢/ ٥٩، *شرح منتهى الإرادات* ١/ ٦٩، *كشاف القناع* ١/ ١٣٠، مطالب أولي النهى١/ ١٤٨.

(١١٠) انظر: *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠، *الفروع* لابن مفلح ١/ ١٨٣، *المبدع* لابن مفلح ١/ ١٧٠، *الإنصاف* ٢/ ٦١، *المجموع* للنووي ٢/ ٦٠.

(١١١) انظر: *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠.

١ - أنه ينتقض الوضوء بأكل الكبد والطحال والجلد والعظم والكرش والمصران والمخ والعصب والجلد والغظاريف والأخفاف ونحوها ، وذلك لأن اللحم في الجملة يتناول غالب هذه الأجزاء ، وما لا يتناوله اسم اللحم منها فهو مأكول ومن جملة الحيوان ، فالتفريق بين اللحم وبين هذه الأجزاء تفريق بين المتماثلين ، فلا يبدو أن هناك فرقاً بين هذه الأجزاء وبين اللحم ، لأنها مأكولة وهي من جملة الحيوان ، والشارع الحكيم لا يفرق بين المتماثلين ، كما لا يساوي بين المختلفين.

ومن جهة أخرى فإن الناس ربما أكلوا هذه الأجزاء ـ كالكبد مثلاً ـ كأكلهم اللحم أو أكثر ، فلا يعقل أن ينتقض الوضوء بأكل لحم الإبل ولا ينتقض بأكل كبده وغيرها من الأجزاء.

٢ - أما المرق فإنه ينبغي أن يُستثنى ، بحيث نقول بأنه لا ينتقض به الوضوء ، وذلك لأنه لا يشمله اسم اللحم ، فالنقض إنما ورد في اللحم المأكول ، والمرق يُشرب ولا يؤكل ، إضافة إلى أن المادة المتحللة في المرق من اللحم ليس له جرم محسوس ، وإنما هي مائعة في الماء .

٣ - أما السنام والشحم والدهن – أعني الناتج من الشحم – فإنني أتوقف فيها وإن كنت إلى النقض أمْيَلَ ، فهي قطعاً لا يطلق عليها اسم اللحم ، لكنها مأكولة ومن جملة الجزور !!! . والله سبحانه وتعالى أعلم وأحكم .

المبحث الثالث:

الحكمة في نقض الوضوء بأكل لحم الجزور

الحنابلة الذين ذهبوا إلى القول بنقض الوضوء من أكل لحوم الإبل اختلفوا في هذا الحكم هل هو معلل ومعقول المعنى ؟ أو أنه غير معلل ولا معقول المعنى ؟ وإنما هو تعبدي ، ولهم في ذلك قولان :

القول الأول

أن نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل غير معلل ولا معقول المعنى ، وإنما هو تعبدي ، فلا يقاس عليه غيره .

قال بذلك أكثر الحنابلة [١١٢] . قال في الإنصاف [١١٣] : (قلت : الصحيح من المذهب ، أن الوضوء من لحم الإبل تعبدي ، وعليه الأصحاب) . وقال الزركشي : (وهو المشهور).[١١٤]

دليل القول الأول

يبدو أن هؤلاء قد استدلوا بأن الأمر بالوضوء من لحوم الإبل جاءت به الأحاديث النبوية من غير إشارة إلى سبب الأمر وعلته وحكمته ، كما لم يرد الأمر بالوضوء من لحوم ما هو في النظر أولى من لحوم الإبل ، وهي لحوم السباع والأطعمة المحرمة إذا أُكلت للضرورة ، مما يدل على أن ذلك خاص بالإبل ولا يتعداها إلى غيرها .

القول الثاني

أن نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل معلل ومعقول المعنى ، فالشرع إنما حرمه لسبب بيِّن وحكمة ظاهرة . وذلك أن في الإبل قوة شيطانية ، فبالأكل منها تنتقل هذه القوة الشيطانية إلى الآكل ، ولا يزول هذا الأثر إلا بالوضوء .

وقد قال بذلك بعض الحنابلة [١١٥] .

---

(١١٢) انظر : *المغني* ٢٥٤/١ ، *الشرح الكبير* ٥٩/٢ ، الفروع لابن مفلح ١٨٤/١ ، *المبدع* لابن مفلح ١٧٠/١ ، *الإنصاف* ٦١/٢ ، *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٥٢/٢٠ .

(١١٣) *الإنصاف* ٦٢/٢.

(١١٤) انظر : شرح *الزركشي* ٢٦٢/١.

دليل القول الثاني

الذين يرون أن نقض الوضوء من لحوم الإبل معقول المعنى استدلوا على ذلك بقولهم :

إن الشارع الحكيم فرَّق بين لحم الغنم ولحم الجزور، فأوجب الوضوء من الثاني ولم يوجبه من الأول ، وهذا التفريق له حكمته وسببه ، إذ أن بينهما فرقاً في الطبائع والخلقة، فرُوي عن النبي ﷺ في الإبل: "أَنَّهَا جِنٌّ خُلِقَتْ مِنْ جِنٍّ"، (١١٦) وورد فيها كذلك حديث : "عَلَى ذِرْوَةِ كُلِّ بَعِيرٍ شَيْطَانٌ". (١١٧)

وعليه فالإبل فيها قوة شيطانية ليست في غيرها، وأما الغنم فلم تكن فيها هذه الطبيعة، بل كانت من طبيعتها الهدوء والسكينة.

ومن هنا كان لهذا الاختلاف في الخِلْقة في كلٍّ من الإبل والغنم تأثيره على أصحابها، كما في حديث: "الْفَخْرُ وَالْخُيَلاءُ فِي الْفَدَّادِينَ (١١٨) أَهْلِ الْوَبَرِ وَالسَّكِينَةُ فِي أَهْلِ الْغَنَمِ". (١١٩)

---

(١١٥) انظر: *الشرح الكبير* ٢/٥٩ ، *الفروع* لابن مفلح ١/١٨٤ ، المبدع لابن مفلح ١/١٦٩ ، شرح *الزركشي* ١/٢٦٢ ، *الإنصاف* ٢/٦٢ ، *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/٢٥٢ ، *القواعد النورانية الفقهية* لابن تيمية ص ٢٨ ، إعلام الموقعين ٢/١٥.

(١١٦) جزء من حديث أخرجه البيهقي في *السنن الكبرى* ٢/٤٤٩ باب ذكر المعنى في كراهية الصلاة في أحد هذين الموضعين دون الآخر. وقد ضعفه الألباني في *الضعيفة* (٤٠٨).

(١١٧) أخرجه أحمد في مسنده ح(١٥٦٠٩)، والدارمي ٢/٣٧١ ح(٢٦٦٧) كتاب الاستئذان، باب ما جاء أن على رأس كل بعير شيطاناً. قال الهيثمي في المجمع ١٠/١٣١ ـ وقد ذكره بلفظ آخر ـ :(رواه أحمد والطبراني في الكبير والأوسط ورجالهما رجال الصحيح غير محمد بن حمزة وهو ثقة)، وصححه الألباني في *الصحيحة* رقم (٤٠٣١).

(١١٨) الفدّادون بالتشديد جمع فداد، وهم المكثرون من الإبل، وقيل: هم الذين تعلو أصواتهم في حروبهم ومواشيهم، وقيل غير ذلك. انظر *النهاية في غريب الحديث والأثر* ٣/٤١٩ .

فإذا كانت في الإبل قوة شيطانية، فبالأكل منها تنتقل هذه القوة الشيطانية إلى الآكل، ولا يزول هذا الأثر إلا بالوضوء، إذ الشيطان خلق من نار، وكل ما كان منه، كان فيه أثر النار، والنار تُطفأ بالماء، كما في قول النبي ﷺ: "إِنَّ الْغَضَبَ مِنْ الشَّيْطَانِ، وَإِنَّ الشَّيْطَانَ خُلِقَ مِنْ النَّارِ، وَإِنَّمَا تُطْفَأُ النَّارُ بِالْمَاءِ، فَإِذَا غَضِبَ أَحَدُكُمْ فَلْيَتَوَضَّأْ" (١٢٠). فإذا توضأ العبد من لحوم الإبل كان في ذلك من إطفاء القوة الشيطانية ما يزيل المفسدة، بخلاف من لم يتوضأ منها؛ فإن الفساد حاصل معه. (١٢١)

الترجيح

لعل القول الراجح ـ والله أعلم ـ هو القول الأول، وهو أن حكم الوضوء من لحوم الإبل تعبدي وغير معلل، وذلك لعدم ورود الدليل الخاص في ذلك، وما ورد من السنة من وجود الشيطنة في الإبل، فإن هذا لم يرد منصوصاً عليه في الأدلة المستدل بها على وجوب الوضوء من لحوم الإبل وهما حديثا جابر والبراء ـ مع أنه ورد في حديث البراء ذكرٌ للتعليل، لكنه في الجزء الثاني منه وهو الخاص بالنهي عن الصلاة في معاطنها لا في وجوب الوضوء من لحومها ـ وإنما ورد وجود الشيطنة بصفة عامة في أحاديث مستقلة

---

(١١٩) أخرجه البخاري في صحيحه (*فتح الباري* ٦/٥٢٦) ح(٣٤٩٩) كتاب المناقب، باب قول الله تعالى: ﴿إنا خلقناكم﴾، ومسلم في صحيحه ١/٧٢ ح(٥٢/٨٧) كتاب الإيمان، باب تفاضل أهل الإيمان فيه، ورجحان أهل اليمن.

(١٢٠) أخرجه أبو داود في سننه ٤/٢٤٩ ح(٤٧٨٤) كتاب الأدب، باب ما يقال عند الغضب، وأحمد في مسنده ٤/٢٢٦. ضعيف. ضعفه الألباني في *ضعيف سنن أبي داود* برقم (٣٧٨٤/١٠٢٥)، وفي *الضعيفة* رقم (٥٨٢).

(١٢١) إعلام الموقعين (باختصار) ٢/١٥، وانظر: شرح الزركشي ١/٢٥٩١، المبدع لابن مفلح ١/١٦٩، *الإنصاف* ٢/٦٢، *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/٢٥٢، *القواعد النورانية الفقهية لابن تيمية* ص ٢٨.

لم تتكلم عن حكم الوضوء بأكل لحمها . ثم على فرض أن وجود الشيطنة في الإبل من دواعي الوضوء بأكل لحومها فإن ذلك لا يعني أنها هي العلة الوحيدة التي يدور معها الحكم وجوداً وعدماً ، وعليه فالحكم تعبدي وغير معلل ، فيكون قاصراً على لحوم الإبل. ولا يتعداها إلى غيرها. والله تبارك وتعالى أعلم .

المبحث الرابع:

حكم الوضوء من شرب لبن الإبل

القائلون بوجوب الوضوء من أكل لحم الإبل اختلفوا في نقض الوضوء من شرب لبنها على قولين :

القول الأول

أن شرب لبن الإبل لا ينقض الوضوء.

وهو قول عامة أهل العلم من الصحابة ، والتابعين ، وأئمة المذاهب ، وأحمد في رواية ، قال في الإنصاف[(١٢٢)] : " وهي المذهب ، وعليه أكثر الأصحاب ."

دليل القول الأول

قالوا : إن الأصل هو الطهارة ، وعدم النقض ، ولم يثبت أن شرب لبن الإبل ناقض ، فبقي على أصل الطهارة[(١٢٣)] ، والأخبار الصحيحة إنما وردت في اللحم ، والحكم فيه غير معقول المعنى ، فاقتُصر فيه على مورد النص[(١٢٤)] .

---

(١٢٢) *الإنصاف* ٥٨/٢ ، وانظر : *المجموع شرح المهذب* للنووي ٦٠/٢ ، *المغني* ٢٥٤/١ ، *الفروع* لابن مفلح ١٨٣/١ ، *المبدع* ١٦٩/١ ، *تصحيح الفروع* ١٨٤/١ ، *شرح منتهى الإرادات* ٦٩/١.

تنبيه : ذكر صاحب *بذل المجهود* أن القول بعدم الوضوء من ألبان الإبل هو قول جميع الأمة ، وهذا قول غير دقيق ، لخلاف أحمد في رواية ، كما ذكرنا في القول الثاني. انظر : *تحفة الأحوذي* ٢٢٣/١.

(١٢٣) انظر : *المجموع شرح المهذب* للنووي ٦٠/٢ .

(١٢٤) انظر : *الشرح الكبير* ٥٩/٢ ، *شرح منتهى الإرادات* ٦٩/١.

القول الثاني

أن شرب لبن الإبل ينقض الوضوء . قال به الإمام أحمد في رواية[(١٢٥)] .

دليل القول الثاني

استدلوا بما روي عن أسيد بن حُضَير، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي ﷺ قال: "لا تَتَوَضَّئُوا مِنْ أَلْبَانِ الغَنَم، وتَوَضّئُوا مِن أَلْبانِ الإِبِلِ"[(١٢٦)]

وجه الاستدلال: الحديث صريح في أن ألبان الإبل تنقض الوضوء.

مناقشة الأدلة

مناقشة دليل القول الثاني

وهو حديث أسيد بن حضير وابن عمر. نوقش الحديثان:

بأن حديث أسيد بن حضير حديث ضعيف، فلا حجة فيه؛ إذ أن في طريقه الحجاج بن أرطاة، قال أحمد والدار قطني: لا يحتج به.[(١٢٧)]

وأن حديث عبد الله بن عمر قد أخرجه ابن ماجه من رواية عطاء بن السائب، وقد اختلط في آخر عمره، قال أحمد: من سمع منه قديماً فهو صحيح، ومن سمع منه

---

(١٢٥) انظر: *المغني* ١/٢٥٤، *الفروع* لابن مفلح ١/١٨٣، *المبدع* ١/١٦٩، *الإنصاف* ٢/٥٨، *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/٦٠.

(١٢٦) أخرجه ابن ماجه في سننه ١/١٦٦، كتاب الطهارة، باب ما جاء في الوضوء من لحوم الإبل، وأحمد في مسنده ٤/٣٥٢.

ضعيف، ضعفه الألباني في ضعيف سنن *ابن ماجه* برقم (٤٩٦/١٠٩).

(١٢٧) انظر: *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/٦٠، *الشرح الكبير* ٢/٥٩، *كشاف القناع* ١/١٣٠.

حديثاً لم يكن بشيء. وأيضاً في سنده بقية، وهو مدلّس، وقد رواه عن خالد بن يزيد بالعنعنة.[(١٢٨)]

الترجيـــــح

أرى أن الراجح ـ والله أعلم ـ هو القول الأول، وهو عدم نقض الوضوء بشرب لبن الإبل، وذلك لورود الحديث في اللحم، وعدم ثبوت حديث صحيح في اللبن، ولأن الأصل في الأشياء الطهارة، والأصل في نواقض الوضوء العدم. إضافة إلى أن نقض الوضوء بلحم الإبل تعبدي وليس معللاً على الراجح، كما مرَّ في المبحث الثالث.

المبحث الخامس:
حكم الوضوء من أكل الأطعمة المحرمة

الأطعمة المحرمة كالطعام النجس والضار وكلحوم الحيوانات المحرمة مثل السباع من البهائم والطير قد تؤكل في الحالة التي يضطر الإنسان إلى أكلها.

والحكم في نقض الوضوء بأكل هذه الأطعمة المحرمة إنما يترتب على كون الحكم في نقض الوضوء من أكل لحم الجزور معقول المعنى، أو تعبدياً لا يعقل معناه.[(١٢٩)]

وقد سبق في المبحث الثالث بيان أن الفقهاء قد اختلفوا في كون الحكم تعبدياً أو معقول المعنى.

وبناء على ذلك الخلاف فقد أصبح الخلاف في مسألة الوضوء من أكل الأطعمة المحرمة على قولين:

---

(١٢٨) انظر: *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/ ٦٠، *الشرح الكبير* ٢/ ٥٩، *كشاف القناع* ١/ ١٣٠، *تحفة الأحوذي* ١/ ٢٢٣.

(١٢٩) انظر: *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/ ٥٢٥، *الفروع لابن مفلح* ١/ ١٨٤.

القول الأول

أن أكل الأطعمة المحرمة لا ينقض الوضوء.

وهو قول عامة أهل العلم تخريجاً على قولهم في عدم النقض بأكل لحم الجزور على نحو ما مر في المباحث السابقة ، وهو قول الخلفاء الراشدين ، قال في الشرح الكبير:[١٣٠] « ولا نعلم اليوم فيه خلافاً »، وهي الرواية المشهورة عن الإمام أحمد، قال في الإنصاف: (وهو صحيح وهو المذهب، وعليه الأصحاب) .[١٣١]

دليل القول الأول

أنه لم يثبت في أكل الأطعمة المحرمة دليل شرعي، وأما الوضوء من أكل لحوم الإبل، فالحكم فيه تعبدي غير معقول المعنى، وبناء على ذلك فلا يصح القياس عليها.[١٣٢]

القول الثاني

أن أكل الأطعمة المحرمة واللحوم الخبيثة ـ كلحوم السباع ـ ينقض الوضوء .

وهو رواية عن الإمام أحمد.[١٣٣] وهناك رواية عن الإمام أحمد بنقض الوضوء بأكل لحم الخنزير فقط وتُخَرَّج بقية النجاسات عليه، كما أن هناك رواية عن الإمام أحمد بنقض الوضوء بأكل اللحوم الخبيثة دون غيرها من الأطعمة المحرمة.[١٣٤]

---

(١٣٠) انظر : *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠.

(١٣١) *الإنصاف* ٢/ ٦٢ ، وانظر: *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠ ، *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ ، *الفروع لابن مفلح* ١/ ١٨٤ ، *شرح منتهى الإرادات* ١/ ٦٩.

(١٣٢) انظر: *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ ، *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠ ، *الإنصاف* ٢/ ٦٢.

(١٣٣) انظر: *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ ، الفروع لابن مفلح ١/ ١٨٣ -١٨٤ ، المبدع ١/ ١٧٠ ، الإنصاف ٢/ ٦٢.

(١٣٤) انظر: *الفروع لابن مفلح* ١/ ١٨٣ -١٨٤ ، *الإنصاف* للمرداوي ٢/ ٦٢ *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ .

دليل القول الثاني

أن الحكم في الوضوء من أكل لحم الجزور معقول المعنى، وهو وجود الشيطنة في الإبل، لقوله ﷺ: "عَلَى ذِرْوَةِ كُلِّ بَعِيرٍ شَيْطَانٌ،"[١٣٥] فإذا أكل منها أورث ذلك قوة شيطانية فيه، فشُرِع وضوؤه منها لتذهب سَوْرة الشيطان.

ووجود هذا المعنى في الأطعمة المحرمة كلحوم السباع أبلغ من وجوده في لحوم الإبل، فالوضوء منها أولى.[١٣٦] قال شيخ الإسلام ابن تيمية (وأما اللحم الخبيث المباح كلحم السباع فينبني الخلاف فيه على أن النقض بلحم الإبل تعبدي ، فلا يتعدى إلى غيره ، أو معقول المعنى، فيُعطى حكمه ، بل هو أبلغ .)[١٣٧] .وقال ابن تيمية أيضاً : (... أن الحكم مما عُقِل معناه فيُعَدَّى ، أو ليس كذلك ؟ والخبائث التي أبيحت للضرورة كلحوم السباع أبلغ في الشيطنة من لحوم الإبل ، فالوضوء منها أولى .)[١٣٨]

الترجيح

القول الراجح ـ والله أعلم ـ هو القول الأول ، وهو عدم نقض الوضوء بأكل الأطعمة المحرمة سواءً كانت لحوماً أو غير لحوم، وذلك لعدم ورود الدليل الخاص في ذلك، ولأن الأمر بالوضوء من أكل لحم الجزور مختَلَف فيه : هل هو تعبدي أو معقول المعنى ، فإن كان تعبدياً ـ وهو الراجح كما تقدم ـ فالأمر ظاهر في عدم انتقال الحكم إلى الأطعمة المحرمة ، وإن كان معقول المعنى من وجود الشيطنة ، فإن هذا لا يعني أن وجود

---

(١٣٥) أخرجه أحمد في مسنده ح(١٥٦٠٩)، والدارمي في سننه ٣٧١/٢ ح(٢٦٦٧) كتاب الاستئذان، باب ما جاء أن على رأس كل بعير شيطاناً ، وقد سبق تخريج الحديث والحكم عليه في المبحث الثالث .

(١٣٦) انظر: *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٥٢٥/٢٠، *الفروع* لابن مفلح ١٨٤/١.

(١٣٧) انظر: *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ص ٣٨ .

(١٣٨) انظر: *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ٥٢٥/٢٠ .

الشيطنة في الإبل هي العلة التي يدور معها الحكم وجوداً وعدماً ، وعليه فالحكم قاصر على لحوم الجزور ، ولا يتعداها إلى غيرها . والله تبارك وتعالى أعلم .

الخاتـــــمـــــة

حمداً لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، وصلاة وسلاماً دائمين علفى من ختمت به الرسالات وبعد :

فمن خلال البحث والتمحيص والتدقيق في أقوال الفقهاء في حكم نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل ، والأدلة التي استدلوا بها خرجت بالنتائج التالية :

١ – أن اللحم الخالص من الجزور ينقض الوضوء.

٢ – أن ما سوى اللحم الخالص من الجزور كالكبد والطحال والجلد وغيرها ينقض الوضوء.

٣ – أن مرق لحم الجزور لا ينقض الضوء.

٤ – أن الحكمة من نقض الوضوء بأكل لحم الجزور يحتمل أنها معللة وهي ما فيها من القوة الشيطانية وغلظة الطبع ، بخلاف الغنم وغيرها من المواشي. ويحتمل أنها غير معللة بل هي تعبدية. ولكن المرجح أنها تعبدية.

٥ – أن لبن الجزور لا ينقض الوضوء.

٦ – أن اللحوم الخبيثة – كلحوم السباع – لا تنقض الوضوء.

والله تبارك وتعالى أعلم.

المراجـــــــــع

[١] الآمدي ، سيف الدين علي. *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٠هـ.

[٢] البعلي ، علاء الدين. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. الرياض : المؤسسة السعدية ، ١٩٧٩م.

[٣] الشوكاني، محمد بن علي. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*، بيروت: دار الفكر.

[٤] أبو يحيى، زكريا الأنصاري. *أسنى المطالب شرح روضة الطالب*. المكتبة الإسلامية.

[٥] البغدادي، عبدالوهاب بن علي. *الإشراف على مسائل الخلاف*. مطبعة الإدارة.

[٦] ابن القيم، شمس الدين محمد. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٤٠٠هـ.

[٧] الكلوذاني، أبو الخطاب محفوظ بن أحمد. *الانتصار في المسائل الكبار*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

[٨] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي؛ وعبدالفتاح محمد الحلو. القاهرة: دار هجر، ١٤١٤هـ.

[٩] الكاساني، مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٢هـ.

[١٠] القرطبي، محمد بن أحمد بن رشود. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٨٦هـ.

[١١] المواق، محمد بن يوسف، *التاج والإكليل لمختصر خليل بهامش مواهب الجليل*. ط ٢. ١٣٩٨هـ.

[١٢] المباركفوري، محمد بن عبدالرحمن. *تحفة الأحوذي شرح سنن الترمذي*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[١٣] الهيثمي، أحمد بن حجر. *تحفة المحتاج بشرح المنهاج*. ومعها حاشيتي الشرواني وابن القاسم العبادي. بيروت: دار صادر.

[١٤] الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن بن علي. *التحقيق في أحاديث الخلاف*. تحقيق: مسعد عبدالحميد السعدني. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[١٥] العسقلاني، أحمد بن حجر. *تقريب التهذيب*. تحقيق: صغير أحمد. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٦هـ.

[١٦] ــــــــ. *التلخيص الحبير*. تحقيق: شعبان محمد إسماعيل. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٩هـ.

[١٧] الألباني، محمد. *تمام المنة في التعليق على فقه السنة*. ط ٣. الرياض: دار الراية، ١٤٠٩هـ.

[١٨] عبدالبر، محمد. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. ط ٢. المغرب: مطبعة فضالة، ١٤٠٢هـ.

[١٩] ابن أبي حاتم، عبدالرحمن. *الجرح والتعديل*. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٣٧٣ هـ.

[٢٠] السبكي، عبدالوهاب. *جمع الجوامع*، ومعه شرح الجلال المحلي وحاشية البناني على الشرح. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ.

[٢١] الأزهري، أحمد بن قاسم العبادي. *حاشية ابن قاسم على شرح البهجة الوردية*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

[٢٢] البجيرمي، سليمان بن محمد. *حاشية البجيرمي على الخطيب*. بيروت: دار الفكر.

[٢٣] الشبراملسي، علي. *حاشية الشبراملسي على نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر.

[٢٤] العبادي، أحمد بن قاسم. *حاشية ابن قاسم العبادي على تحفة المحتاج بشرح المنهاج*. بيروت: دار صادر.

[٢٥] الماوردي، علي بن حبيب. *الحاوي الكبير*. بيروت: دار الكتب، ١٤١٤هـ.

[٢٦] الأنصاري، عمر بن علي، وحمدي عبدالمجيد السلفي. *خلاصة البدر المنير*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

[٢٧] الحصكفي، محمد علاء الدين. *الدار المختار في شرح تنوير الأبصار*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٨] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. *رد المختار على الدر المختار*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٩] النووي، يحيى بن شرف. *روضة الطالبين*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[٣٠] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد. *روضة الناظر وجنة المناظر*. تحقيق: عبدالكريم النملة.٦ط. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ.

[٣١] الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *سبل السلام*. دار الحديث.

[٣٢] الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسة الأحاديث الصحيحة*. المكتب الإسلامي.

[٣٣] ــــــ، سلسة الأحاديث الضعيفة. المكتب الإسلامي.

[٣٤] ابن ماجة، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

[٣٥] السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. تحقيق: عزت الدعاس. حمص: دار الحديث.

[٣٦] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى للبيهقي*. تحقيق: محمد عبدالقادر عطا. مكة: مكتبة دار الباز، ١٤١٤هـ.

[٣٧] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار عمران.

[٣٨] الدارقطني، علي بن عمر. *سنن الدارقطني*. تحقيق: السيد عبدالله هاشم اليماني. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٦هـ

[٣٩] الدارمي، عبدالله بن عدالرحمن. *سنن الدارمي*. تحقيق: فواز أحمد زمرلي وخالد السبع العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٤٠] النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي*. تحقيق: عبدالفتاح أبوغدة. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤١٠هـ.

[٤١] الخرشي، محمد بن عبدالله. *شرح الخرشي على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر.

[٤٢] ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبدالحليم. *شرح العمدة في الفقه*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

[٤٣] الدردير، أحمد. *الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. بيروت: دار إحياء الكتب العربية.

[٤٤] ابن قدمة، عبدالرحمن بن أحمد. *الشرح الكبير*. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي وعبدالفاتح محمد الحلو. القاهرة: دار هجرة، ١٤١٤هـ.

[٤٥] الطحاوي، أحمد بن محمد. *شرح معاني الآثار*. تحقيق: محمد زهير النجار. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[٤٦] البهوتي، منصور. *شرح منتهى الإرادات*. بيروت: دار الفكر.

[٤٧] النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. *شرح النووي على صحيح مسلم*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٣هـ.

[٤٨] ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق. *صحيح ابن خزيمة*. تحقيق: محمد الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي.

[٤٩] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق: مصطفى ديب البغا. بيروت: دار ابن كثير، ١٤٠٧هـ.

[٥٠] الألباني، ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجه*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٥١] ـــــــ. *صحيح سنن أبي داود*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٥٢] ـــــــ. *صحيح سنن الترمذي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٥٣] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. ط٢. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[٥٤] الألباني، ناصر الدين. *ضعيف سنن ابن ماجه*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٥٥] ـــــــ. ضعيف سنن ابي داود. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٥٦] ـــــــ. ضعيف سنن الترمذي. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٥٧] آبادي، محمد شمس الحق العظيم. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[٥٨] الأنصاري، زكريا بن محمد. *الغرر البهية شرح البهجة الوردية*. المطبوعة الميمنية.

[٥٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. تحقيق: عبدالعزيز بن باز ومحمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

[٦٠] المقدسي، محمد بن مفلح. *الفروع*. عالم الكتب.

[٦١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

[٦٢] ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد. *القواعد النورانية الفقهية*. بيروت: دار الندوة الجديدة.

[٦٣] ابن جزي، محمد بن أحمد. *القوانين الفقهية*. بيروت: دار الفكر.

[٦٤] الجرجاني، عبدالله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

[٦٥] الشيباني، محمد بن الحسن. *كتاب الأصل (المعروف بالمبسوط)*. تحقيق: أبي الوفاء الأفغاني. كراتشي: إدارة القرآن والعلوم الإسلامية.

[٦٦] البهوتي، منصور بن يونس. *كشاف القناع*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٦٧] الهيثمي، نور الدين علي. *كشف الأستار عن زوائد البزار*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

[٦٨] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار لسان العرب.

[٦٩] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد. *المبدع في شرح المقنع*. دمش: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

[٧٠] السرحاني، شمس الدين محمد. *المبسوط*. ط٣. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٣٩٨هـ.

[٧١] العربي، علي بن محمد الأخضر. "حكم نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل." *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها*. م١٣، ع٢١ (١٤٢١هـ).

[٧٢] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ،

[٧٣] النووي، يحيى بن شرف. *المجموع شرح المهذب*. بيروت: دار الفكر.

[٧٤] ابن تيمة، شيخ الإسلام. *مجموع فتاوى الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب: عبدالرحمن ابن محمد بن قاسم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٥هـ.

[٧٥] ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد. *المحلى بالآثار*. بيروت: دار الفكر.

[٧٦] الغزالي، أبو حامد محمد. *المستصفى في علم الأصول*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٧٧] الشيباني، أحمد بن حنبل. *المسند*. مصر: مؤسسة قرطبة.

[٧٨] ابن أبي شيبة، عبدالله. *المصنف في الأحاديث والآثار*. ط٢. الهند: الدار السلفية، ١٣٩٩هـ.

[٧٩] الرحيباني، مصطفى السيوطي، *مطالب أولي النهى شرح غاية المنتهى*. بيروت: المكتب الإسلامي.

[٨٠] الخطيب، محمد الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

[٨١] المقدسي، موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة. *المغني*. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، وعبدالفتاح محمد الحلو. ط٢. القاهرة: دار هجر، ١٤١٢هـ.

[٨٢] الباجي، سليمان بن خلف. *المنتقى شرح الموطأ*، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٣٢هـ.

[٨٣] عليش، محمد. *منح الجليل على مختصر خليل*. د.ن، د، ت.
[٨٤] الشيرازي، إبراهيم. *المهذب*. المطبعة المنيرية.
[٨٥] الحطاب، محمد بن محمد المغربي. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.
[٨٦] الذهبي، محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*. بيروت: دار المعرفة.
[٨٧] ابن الأثير، مجد الدين المبارك. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: دار الفكر.
[٨٨] الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*. دار الحديث.

The Ablution Decree of Eating Camel Meat and Drinkingits Laban

Dr. Ali Al-Hassoon
Associate Professor in Jurisprudence,
Department of Slamie Culture, College of Education
King Saudi University, Riyahd

Abstract. Pure camel meat leads to nullification of ablution Similar. pure camel meat like lever and spleen and skin lead to nullification of ablution . Sauce camel meat did not lead to nullification of ablution. Nullification of ablution is not justified by eating camel meat. Its Worship Camel milk did not lead to nullification of ablution The impure meat such as beast of prey meat did not lead nullification of ablution.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٩٧ - ٤٢٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

النكاح السري في الفقه الإسلامي

عبدالعزيز بن محمد الربيش

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ١/ ١٤٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٥/٤/١٤٢٤ هـ)

ملخص البحث. تدعو الحاجة في وقتنا الحاضر - إلى بيان مفهوم هذا النوع من الزواج وحكمه في الفقه الإسلامي وبيان دوافعه وأسبابه لوجود فئة من الناس تلجأ إلى هذا النوع من النكاح لأي سبب من الأسباب ، ولقد وضعت لهذا البحث خطة تتكون من مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة.

المقدمة : بينت فيها أهمية البحث وسبب البحث فيه وخطة البحث.

أما المبحث الأول : فوضحت فيه تعريف النكاح السري عند الفقهاء والذي توصلت فيه إلى أنه النكاح الذي تتوفر فيه شروط النكاح ويشهد عليه شاهدان ولكن يوصى الشاهدان أو غيرهما بكتمانه.

أما المبحث الثاني : فخصصته لبيان الفرق بين النكاح السري والأنكحة المشابهة مثل النكاح العرفي ونكاح المسيار . فتبين أن الزواج العرفي : هو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ولكنه لا يسجل رسمياً في الدوائر المختصة بالدولة إلا إذا كان بلا ولي فإنه غير صحيح عند العلماء وهو القول الصحيح ، أما زواج المسيار : فهو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ولكن الزوجة تتنازل فيه عن بعض حقوقها الشرعية التي تثبت بالزواج.

أما المبحث الثالث : فجاء لبيان حكم النكاح السري الذي اختلف الفقهاء فيه على قولين ، وبعد عرض الأدلة والمناقشة ترجح عندي قول الشافعية والحنابلة أنه جائز وصحيح مع الكراهة.

أما المبحث الرابع : فبينت فيه أن النكاح السري في وقتنا الحاضر يختلف في مفهومه عن النكاح السري الذي عرفه به الفقهاء . فيقصد الناس به اليوم النكاح الذي يخفيه الزوج عن زوجته وأولاده وأهله وأقاربه - أو بعضهم - ولكنه يعلن هذا الزواج ويشتهر عند أهل الزوجة الثانية وأقربائها.

وتوصلت إلى أن هذا النوع من النكاح - بهذا المفهوم - لا ينطبق عليه النكاح السري لأنه أعلن وشاع خبره عند فئة من الناس ولأنه لا يكون سرياً ومكتوماً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة على أرجح القولين.

أما المبحث الخامس : فخصصته للحديث عن دوافع وأسباب النكاح السري وذكرت فيه مجموعة من الأسباب من أهمها : الخوف من الزوجة الأولى ، أو الخوف من الأولاد ، أو الخوف من الأهل ، أو لمحاولة تجربة التعدد قبل إعلانه لمعرفة مدى نجاحه أو فشله ، أو بسبب العقم ، أو لأن الزوج مشتهر بكثرة الزواج فيخفيه حتى لا يشتهر ويعرف بذلك ، أو بسبب الاختلاط بين الذكور والإناث في الجامعات أو العمل فيُلجأ إلى الزواج السري لأسباب منها : معارضة الأهل على الزواج حتى التخرج من الجامعة ، أو بسبب ثقل الأعباء المالية ، أو بسبب عدم كفاءة أحدهما للآخر فيعارضه الأهل فيلجأ إلى الزواج السري ، أو لاختلاف الدين ، وكل ذلك بسبب الاختلاط الذي حرمه الإسلام.

أما الخاتمة فبينت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها في البحث.

مقـــدمــــــــة

الحمد لله حمداً يليق بجلاله وعظمته ، وصلاة ربي وسلامه على البشير النذير والسراج المنير ، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، وبعد :

فإن اللّه خلق الخلق ، وفطرهم على بعض الغرائز ، من أجل تحقيق بعض المصالح التي لا تستقيم حياة البشرية إلا بها.

والغريزة الجنسية هي أحد تلك الغرائز التي أودعها اللّه في الإنسان والتي ينظر إليها الإسلام بعين الرعاية والاعتبار كنظرته إلى الدوافع الفطرية الأخرى.

لذا نجد أن الشريعة الإسلامية تحترم هذه الغريزة بإشباعها بما يتناسب وكرامة الإنسان الذي يختلف عن الحيوان بعقله وشعوره وإحساسه ، فشرع الإسلام الزواج وحصر إشباع هذه الغريزة عن طريقه وملك اليمين، وجعل الزواج يحقق هذه الرغبة مع أهداف ومصالح أخرى ، قال تعالى : ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓاْ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ﴾ [الروم: ٢١]، وقال تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً وَٱتَّقُواْ﴾ [النساء: ١]، وقال تعالى : ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ﴾ [النحل: ٧٢].

والزواج في الإسلام له أركان وشروط وضوابط ، وقد تختلف مسمياته على حسب توافر هذه الأمور من عدمها ، ومن أنواع الزواج " الزواج السري" أو "الزواج المكتوم" الذي أرى أنه دعت الحاجة إلى بيان مفهومه وأحكامه في الفقه الإسلامي وبيان دوافعه وأسبابه لوجود فئة من الناس - في وقتنا الحاضر - تلجأ إلى هذا النوع من النكاح لأي سبب من الأسباب ، لذا عزمت على بحث هذا الموضوع ودراسته وسميته : " حكم الزواج السري في الفقه الإسلامي " .

ووضعت له خطة تتكون من مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع.

المقدمة : بينت فيها أهمية البحث وسبب البحث في هذا الموضوع، وخطة البحث.

المبحث الأول : التعريف وتحرير محل البحث.

المبحث الثاني : الفرق بين النكاح السري والأنكحة المشابهة .

المبحث الثالث : حكم النكاح السري .

المبحث الرابع : مفهوم النكاح السري في وقتنا الحاضر وحكمه .

المبحث الخامس : دوافع وأسباب النكاح السري.

أما الخاتمة : فدونت فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها.

هذا وأسأل الله الكريم المعين الإعانة والسداد والإخلاص والتوفيق، وصلى الله وسلم على نبينا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول :

التعريف وتحرير محل البحث

اتضح لي من خلال قراءة كلام أهل العلم عن النكاح السري أن له مفهومين:

المفهوم الأول

هو النكاح الذي يتواصى الجميع بكتمانه ، وعدم إذاعته وإعلانه ولا يشهدون عليه أحداً .

وهذا النكاح باطل عند عامة العلماء [1].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله : " وأما نكاح السر الذي يتواصون بكتمانه ولا يشهدون عليه أحداً ، فهو باطل عند عامة العلماء ، وهو من جنس السفاح " [2].

---

(١) انظر : *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥٨/٣٣ .

(٢) *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥٨/٣٣ .

المفهوم الثاني

يدور على أن النكاح السري هو الذي تتوفر فيه شروط النكاح عموماً ويشهد عليه شاهدان ولكن يُوصى الشاهدان أو غيرهما بكتمانه .

وقد عرّفه ابن عرفة من المالكية بأنه : ما أمر الشهود حين العقد بكتمه[٣].

وهذا التعريف أحد الطريقتين لنكاح السر عند المالكية [٤].

والطريقة الثانية : استكتام غير الشهود [٥]، أي : سواء استكتم الشهود أو غيرهم فهو نكاح سر .

وقيده البعض بأن لا يكون الكتمان خوفاً من ظالم أو قاض ، ولذا عرفه العدوي بأنه :

" ما أوصى فيه الزوج الشهود بكتمه إذا لم يكن الكتم خوفاً من ظالم أو قاض " [٦].

وعرفه الزحيلي [٧] بأنه :

" ما أوصى فيه الزوج الشهود بكتمه عن زوجته أو عن جماعة ولو أهل منزل، إذا لم يكن الكتم خوفاً من ظالم ونحوه " .

ومما تقدم يتبين لنا أن المفهوم الثاني للنكاح السري هو الذي اختلف العلماء في حكمه - وسيأتي تفصيله - ولذلك سيكون هذا المفهوم هو ميدان البحث والدراسة، في هذا البحث ولن يتم التطرق للمفهوم الأول لأنه مجمع على بطلانه.

ثم اتضح لي أن المفهوم الثاني للنكاح السري له طريقتان عند المالكية :

---

(٣) *الشرح الصغير بهامش بلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٤) انظر : *بلغة السالك لأقرب المسالك* ٣٦٤/١ .

(٥) انظر : المصدر السابق .

(٦) في حاشيته على *شرح الخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ .

(٧) *في الفقه الإسلامي وأدلته* ١١٤/٧ .

الأولى - وهي الأعم - : أن يتم الكتمان لهذا النكاح سواء استكتتم الشهود أو غيرهم فهو نكاح سر .

الثانية : أن يوصي الزوج الشهود بكتمه وعلى الطريقة الثانية لا يكون نكاح سر إلا إذا أوصى الزوج الشهود بالكتمان .

فلو تم إيصاء الولي فقط بالكتمان ، أو الزوجة فقط أو هما والشهود دون الزوج فلا يكون نكاح سر وكذلك لو اتفق الزوجان والولي على الكتم دون إيصاء الشهود فلا يضر أيضاً [٨].

قال في بلغة السالك : " أن في نكاح السر طريقتين طريقة الباجي تقول : استكتام غير الشهود نكاح سر أيضاً ، كما لو تواصى الزوجان والولي على كتمه ولم يوصوا الشهود بذلك ...

وطريقة ابن عرفة : أن نكاح السر ما أوصى الشهود على كتمه ، أوصى غيرهم أيضاً على كتمه أم لا ولابد أن يكون الموصي الزوج أنضم له أيضاً غيره كالزوجة أو وليها أم لا .. " [٩].

المبحث الثاني :

الفرق بين النكاح السري والأنكحة المشابهة

عرفنا في المبحث الأول المقصود بالنكاح السري ، ولكن قد يدخل عليه التشابه مع الأنكحة الأخرى القريبة الشبه منه مثل النكاح العرفي ونكاح المسيار ، فلا يمكن التمييز بين النكاح السري وبين هذه الأنكحة إلا بتعريف موجز للنكاح العرفي ونكاح المسيار

---

(٨) انظر : *الخرشي على مختصر خليل وحاشية العدوي* بهامشه ٣/١٩٤ ، وانظر أيضاً *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة* للدكتور / أمير عبد العزيز ١/٦٢ .

(٩) *بلغة السالك لأقرب المسالك* ١/٣٦٤.

يتضح معه الفرق بين هذه الأنكحة وليس المقصود تفصيل أحكام هذه الأنكحة لكن سأقتصر على تعريفها اصطلاحاً ليستطيع القارىء أن يفرق بينها وبين النكاح السري.

تعريف النكاح العرفي

عرفته *مجلة البحوث الفقهية* (١٠) بأنه " اصطلاح حديث يطلق على عقد الزواج غير الموثق بوثيقة رسمية ، سواء أكان مكتوباً أو غير مكتوب ".

وعرفه الدكتور عبد الفتاح عمرو (١١) بأنه : " عقد مستكمل شروطه الشرعية ، إلا أنه لم يوثق ، أي بدون وثيقة رسمية كانت أو عرفية ".

وعلق أسامة بن عمر الأشقر (١٢) على هذا التعريف بقوله : " وتعريف الدكتور عبدالفتاح عمرو للزواج العرفي غير دقيق ، فقوله : (أي بدون وثيقة رسمية كانت أو عرفية) غير صحيح فإن العقد العرفي قد توجد فيه وثيقة عرفية ولا تخرجه هذه الوثيقة عن كونه عقداً عرفياً وكان الواجب أن ينتهي تعريفه لهذا الزواج عند قوله " رسمية " .

ويظهر من تعريف الزواج العرفي أنه لا فرق بينه وبين الزواج الشرعي ، ولكن هناك فرقاً بينه وبين الزواج المثبت ، فالزواج حتى يكون عقده مثبتاً رسمياً لابد من توثيقه في الجهات المختصة بالدولة أما الزواج وفقاً للمقتضى الشرعي فلا يلزم التوثيق فيه (١٣).

ويتبين لنا أن الزواج العرفي زواج شرعي لكنه لا يسجل رسمياً في الدوائر المختصة بالدولة .

---

(١٠) في عددها (٣٦) ، السنة التاسعة ١٤١٨هـ، نقلاً عن كتاب مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق تأليف : أسامة بن عمر الأشقر ص١٢٩.

(١١) *السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية* للدكتور / عبد الفتاح عمرو ص٤٣.

(١٢) *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ص١٢٩ .

(١٣) انظر : *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ص١٢٩ .

لذا نجد أن الفقهاء يفتون بأنه زواج شرعي تحل به المعاشرة الزوجية ، ولقد سئل فضيلة الشيخ حسنين مخلوف -رحمه الله - عنه فقال السائل : " هل إذا عقد الزوجان زواجهما بإيجاب وقبول شرعيين وبحضور شاهدين مستوفيين للشرائط الشرعية بدون إثبات العقد في وثيقة رسمية لدى المأذون أو الموظف المختص يكون زواجاً شرعياً وتحل به المعاشرة بينهما ؟ أو لابد من إثباته في الوثيقة الرسمية؟ " .

وقد أجاب الشيخ - رحمه الله - على هذا السؤال بقوله : " عقد الزواج إذا استوفى أركانه وشروطه الشرعية تحل به المعاشرة بين الزوجين ، وليس من شرائطه الشرعية إثباته كتابة في وثيقة رسمية ولا غير رسمية ، وإنما التوثيق لدى المأذون أو الموظف المختص ، نظام أوجبته اللوائح والقوانين الخاصة بالمحاكم الشرعية [١٤] ، خشية الجحود وحفظاً للحقوق وحذرت من مخالفته لما له من النتائج الخطيرة عند الجحود " [١٥].

على أننا يجب أن نبه هنا على أن الزواج العرفي يكون زواجاً شرعياً إذا اكتملت فيه أركان الزواج وشروطه ولكنه لم يتوثق فقط لدى الدوائر الرسمية ولكن ربما يتخلف ركن الولي في بعض أنواع الزواج العرفي فإذا تخلف هذا الركن وتم الزواج بلا ولي فإن الحكم حينئذٍ في هذا الزواج يتغير ، فجمهور العلماء يقولون ببطلان الزواج وعدم صحته وهو الذي ذهب إليه الأئمة الثلاثة مالك [١٦] ، والشافعي [١٧] ، وأحمد بن حنبل [١٨] ، لأن الولي شرط في صحة النكاح عند الأئمة الثلاثة وذهب الإمام أبو حنيفة إلى صحة

---

(١٤) ويقصد الشيخ - رحمه الله - اللوائح والقوانين المصرية .

(١٥) *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ص١٣١ .

(١٦) انظر : *بداية المجتهد* ٢/ ١٠ ، *وقوانين الأحكام الشرعية* ص١٩٧.

(١٧) انظر : *مغني المحتاج* ١٤٧/٣ ، *وروضة الطالبين* ٧/ ٥٠.

(١٨) انظر : *المغني* ٣٤٥/٩ ، *والمقنع والشرح الكبير والإنصاف* ثلاثة كتب في كتاب ١٥٥/٢٠.

عقد النكاح إذا حصل بلا ولي، ولكنه يرى أن الولي له الحق في المطالبة بفسخ عقد النكاح إذا كان الزوج غير كفء[١٩].

تعريف نكاح المسيار

زواج المسيار هو : " أن يتزوج رجل على امرأة بعقد صحيح مكتمل الأركان والشروط ، على أن ترضى المرأة بالتنازل عن بعض الحقوق الشرعية التي تترتب على عقد الزواج كالنفقة والمسكن والقسم عند التعدد ونحو ذلك "[٢٠].

وقال عنه الشيخ عبد الله بن منيع حفظه الله :

" الذي أفهمه من زواج المسيار - وأبني على فهمي ما أفتي به حوله - أنه زواج مستكمل لجميع أركانه وشروطه ، فهو زواج يتم بإيجاب وقبول وبشروطه المعروفة من رضا الطرفين ، والولاية والشهادة ، والكفاءة ، وفيه الصداق المتفق عليه، ولا يصح إلا بانتفاء جميع موانعه الشرعية ، وبعد تمامه تثبت لطرفيه جميع الحقوق المترتبة على عقد الزوجية من حيث النسل والإرث والعدة، والطلاق، واستباحة البضع، والسكن والنفقة، وغير ذلك من الحقوق والواجبات، إلا أن الزوجين قد ارتضيا واتفقا على أن لا يكون للزوجة حق المبيت ، أو القسم، وإنما الأمر راجع للزوج متى رغب زيارة زوجته - المسيار - في أي ساعة من ساعات اليوم والليلة فله ذلك "[٢١].

---

(١٩) انظر : *تحفة الفقهاء* ١٥٢/٢ ، *والاختيار لتعليل المختار* ٩٠/٣.

(٢٠) حكم *زواج المسيار* ، بحث للدكتور / عبد الرحمن بن صالح الغفيلي ، لم يطبع بعد ص٨.

(٢١) مقابلة مع الشيخ في *مجلة الأسرة* العدد ٤٦ ص١٥ نقلاً عن كتاب مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق ص١٦٣ -١٦٤.

" وسمي زواج المسيار بهذا الاسم لأن الزوج لا يقسم للمرأة إذا كان معدداً في هذا الزواج ، بل يأتيها متى ما رأى الظروف مناسبة له ، في أي ساعة شاء من ليل أو نهار في الأسبوع ، أو الشهر مرة أو أكثر "[٢٢].

وقيل سمي بذلك : لأن الرجل يذهب إلى زوجته غالباً في زيارات نهارية أشبه ما تكون بزيارة الجيران ، وهذه الزيارة يطلق عليها في اللهجة العامية النجدية "المسيار" لأن الزوار لا يطيلون المكوث عند المضيف[٢٣].

وبهذا نستطيع أن نقول ، كما قال الشيخ يوسف القرضاوي حفظه الله[٢٤] : "إن زواج المسيار زواج شرعي يتميز عن الزواج العادي المعروف بأن الزوجة تتنازل عن بعض حقوقها على الزوج مثل أن لا تطالبه بالنفقة ، والمبيت الليلي ، إن كان متزوجاً ".

وبعد تعريف الزواج العرفي وزواج المسيار نستطيع أن نفرق بينهما من جهة ، ونفرق بينهما وبين الزواج السري إذ عرفنا أن الزواج السري - حسب المفهوم القوي - أنه ما أوصى الزوج فيه الشهود بالكتمان.

أما الزواج العرفي فهو زواج شرعي لكنه لم يسجل رسمياً في الجهات المختصة بالدولة ، أما زواج المسيار فهو زواج شرعي لكن الزوجة تتنازل عن بعض حقوقها على الزوج.

ولهذا يمكن أن يكون هناك زواج سري وعرفي ومسيار في نفس الوقت إذا تزوج رجل وطلب الزوج من الشهود الكتمان ولم يسجل عقد الزواج في الدوائر الرسمية للدولة ، وتنازلت الزوجة عن بعض حقوقها ، ويمكن أن يكون سرياً وعرفياً ، أو سرياً

---

(٢٢) حكم *زواج المسيار* للدكتور / عبد الرحمن الغفيلي ص٨.

(٢٣) المرجع السابق ، و*مجلة الأسرة* العدد ٤٦ ص١١.

(٢٤) انظر : *كتاب مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ، ص١٦٣.

ومسياراً ، أو عرفياً ومسياراً على حسب صورة عقد الزواج وتطبيقه على الواقع ولست هنا أقرر أحكاماً شرعية وإنما بيان لهذه الأنواع من عقود الزواج للتفريق بينها وبين الزواج السري قبل أن ندخل في تفاصيل وبيان أحكامه .

المبحث الثالث :

حكم النكاح السري

اختلف الفقهاء في حكم النكاح السري - على النحو الذي شرطناه في مفهوم النكاح السري - إلى قولين في الجملة .

القول الأول

أنه نكاح جائز وصحيح ، وهذا قول جمهور الفقهاء ، وإلى هذا ذهب الحنفية [٢٥] ، والشافعية[٢٦] ، والحنابلة [٢٧] ، وجماعة من أصحاب مالك[٢٨] ، وابن المنذر[٢٩] ، وداود الظاهري[٣٠] ، وابن حزم [٣١] .

---

(٢٥) انظر : *مختصر اختلاف العلماء للطحاوي* ، اختصار أحمد بن علي الجصاص الرازي تحقيق الدكتور/ عبد الله نذير أحمد ٢٥١/٢ ، والمبسوط ٣١/٥ .

(٢٦) انظر : *الأم* ٢٢/٣ ، *والمجموع* ١٩٩/١٦ .

(٢٧) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ .

(٢٨) انظر : *الخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ ، *وبلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٢٩) انظر : *الإشراف على مذاهب العلماء* تحقيق / صغير أحمد حنيف ٤٧/٤.

(٣٠) انظر : *المحلى* ٥٠/٩.

(٣١) انظر : *المحلى* ٤٩/٩ .

إلا أن الشافعية والحنابلة [٣٢] ، قالوا بجواز وصحة النكاح مع الكراهة وحكى ابن قدامة الكراهة عن عمر بن الخطاب وعروة وعبد اللّٰه بن عبيد اللّٰه بن عتبة ، والشعبي ، ونافع مولى ابن عمر رضي اللّٰه عنهم ورحمهم أجمعين[٣٣].

القول الثاني

أن نكاح السر غير جائز وباطل. قال بذلك المالكية في المشهور عندهم[٣٤]، وأبو بكر عبدالعزيز من الحنابلة [٣٥].

ما يترتب على النكاح السري عند المالكية

ويترتب على النكاح السري عند المالكية أمران :

الأول : الفسخ بطلقة واحدة ما لم يدخل ويطل فإن دخل وطال فلا فسخ لحصول مظنة الظهور والاشتهار وهو المطلوب[٣٦]، وقالوا إن الطول يعرف بالعرف وهو اشتهاره بين الخاص والعام [٣٧].

الثاني : أن للزوجة المهر المسمى بالدخول إن كان وإلا فصداق المثل[٣٨].

---

(٣٢) انظر : مصادرهم السابقة.

(٣٣) انظر : *المغني* ٥/٣٨/٦.

(٣٤) انظر : *بداية المجتهد* ٢٠/٢ ، *وقوانين الأحكام الشرعية* ١٩٤ ، *والخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ ، *وبلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٣٥) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ .

(٣٦) انظر : *الخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ ، *وبلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٣٧) انظر : *الشرح الصغير بهامش بلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٣٨) انظر : المصادر السابقة .

منشأ الخلاف وسببه

سبب الخلاف بين الجمهور والمالكية أن الجمهور يقولون إن الشهادة - وإن كانت مكتومة - تكفي لصحة النكاح وأن النكاح مع وجودها لا يكون مكتوماً بينما يقول المالكية : إن الشهادة لا تتضمن الإعلان إذا ما أوصي الشاهدان بالكتمان ، وإذا كانت الشهادة مكتومة فإن النكاح يكون حينئذٍ سرياً[٣٩].

لأنهم يرون : " أن الشهادة لا تعبّر عن إظهار النكاح وإشهاره بل إن الشهادة هي مجرد سبب للتوثيق وسد لذريعة النسيان أو النكران "[٤٠]، فلا تكفي الشهادة عن الإعلان بل لابد من إعلان النكاح. ويتضح لي أن الشهادة دليل على عدم الكتمان بالاتفاق ، ولكن إذا أوصي الشاهدان بالكتمان فإن الجمهور يرون أن النكاح لا يكون مكتوماً بينما يرى المالكية أن الشهادة مكتومة بالوصية.

الأدلة والمناقشة

أدلة القول الأول

استدل القائلون بجواز وصحة النكاح السري بالأدلة التالية :

١ - حديث " لا نكاح إلا بولي "[٤١]، فقالوا : مفهوم الحديث يدل على أن النكاح ينعقد بهذه الصورة وإن لم يوجد الإظهار[٤٢].

---

(٣٩) انظر : *بداية المجتهد* ٢/ ٢٠ -٢١ ، و*الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٦/١.

(٤٠) انظر : *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٦/١.

(٤١) أخرجه أحمد في *المسند* ٤٧/٦ ، ٦٦ ، ١٦٦ ، وأبو داود في كتاب النكاح ، باب في الولي ٥٦٨/٢ ، والترمذي في كتاب النكاح ، باب ما جاء لا نكاح إلا بولي (ح١١٠١) ٤٠٧/٣ ، وابن ماجة في كتاب النكاح ، باب لا نكاح إلا بولي (ح١٨٨١) ٦٠٥/١ ، كلهم أخرجوه عن أبي موسى الأشعري ، وقد صححه الألباني . انظر : *صحيح سنن ابن ماجة باختصار السند* ٣١٨/١.

٢ - أن النكاح عقد معاوضة فلم يشترط إظهاره والإخبار عنه كالبيع[٤٣]، وأحاديث إعلان النكاح يراد بها الاستحباب بدليل أمره فيها بالضرب بالدف والصوت وليس ذلك بواجب فكذلك ما عطف عليه[٤٤].

٣ - أن هذا النكاح لا يبقى سراً إذا علمه الزوج والزوجه والولي والشاهدان كما قال الشاعر :

ألا كل سر جاوز اثنين شائع[٤٥]

وقال آخر :

السر يكتمه الاثنان بينهما وكل سر عدا الاثنين منتشر[٤٦]

وقال آخر :

وسرك ما كان عند امرئ وسر الثلاثة غير الخفي[٤٧]

٤ - أن إعلان النكاح والضرب فيه بالدف ، إنما يكون في الغالب بعد عقده ، ولو كان شرطاً لاعتبر حالة العقد ، كسائر الشروط[٤٨].

---

(٤٢) انظر : *المغني* ٩/٤٦٩ ، *والأنكحة الفاسدة* ١/٦٥ .

(٤٣) انظر : *المغني* ٩/٤٦٩ ، *والأنكحة الفاسدة* ١/٦٥ .

(٤٤) انظر : *المغني* ٩/٤٦٩ ، *والأنكحة الفاسدة* ١/٦٥ . وسيأتي ذكر أحاديث الإعلان عند الاستدلال لقول المالكية .

(٤٥) لم أجده بهذا اللفظ وإنما وجدته بلفظ :

ولا تنطق بسرك كل سر إذا ما جاوز الاثنين ناشئ

موجود في غير نسبة في *لباب الآداب* ص٢٤١ ، وفي *بهجة المجالس* ١/٤٥٩ بلفظ "فلا تخبر" بدلاً من "ولا تنطق" ، وفي *ديوان قيس بن الخطيب* "زيادات الديوان" ص٢٣٥ بلفظ "ولا تمذل" بدلاً من "ولا تنطق".

(٤٦) قائل هذا البيت عمر بن أبي ربيعة انظر ديوانه ص٧١.

(٤٧) هذا البيت منسوب للصلتان العبدي ، انظر *عيون الأخبار* ١/٣٩ ، *وشرح ديوان الحماسة* للمرزوقي ٣/١٢٠٩ ، *وبهجة المجالس* ١/٤٥٩.

٥ - ويضيف الحنفية دليلاً آخر وهو : " أنه لما كان الشرط في النكاح هو الإظهار ليكون صحيحاً[٤٩] ، فإنه يعتبر ما هو طريق الظهور شرعاً وذلك شهادة الشاهدين فإنه مع شهادتهما لا يبقى سراً "[٥٠] .

أدلة القول الثاني

استدل المالكية ومن قال بقولهم على عدم جواز النكاح السري وبطلانه.

بالأحاديث التي تحث على إعلان النكاح عند عقده أو بعده ليكون ظاهراً مشهوراً فلا يخالطه شيء من خفية أو إسرار[٥١].

ومن هذه الأحاديث

أ - عن محمد بن حاطب الجمحي - رضي الله عنه - ، قال : قال رسول الله ﷺ : " فصل ما بين الحلال والحرام الدف والصوت في النكاح "[٥٢].

ب - عن عائشة رضي الله عنها قالت : قال رسول الله ﷺ : " أعلنوا هذا النكاح واجعلوه في المساجد ، واضربوا عليه بالدفوف "[٥٣].

---

(٤٨) انظر : *المغني* ٩/٤٦٩.

(٤٩) وهذا عند الحنفية.

(٥٠) *المبسوط* ٥/٣١ ، وانظر : *بدائع الصنائع* ٢/٢٥٣.

(٥١) انظر : *الأنكحة الفاسدة المنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ١/٦٦ .

(٥٢) أخرجه أحمد في *المسند* ٣/٤١٨ ، ٤/٢٥٩ ، والنسائي في كتاب النكاح ، باب إعلان النكاح بالصوت وضرب الدف ٦/١٢٧ ، والترمذي في كتاب النكاح ، باب ما جاء في إعلان النكاح (ح١٠٨٨) ٣/ ٣٩٨ ، وابن ماجة في كتاب النكاح ، باب إعلان النكاح (١٨٩٦) ١/٦١١ ، والحديث حسنه الألباني ، انظر : *صحيح سنن النسائي باختصار السند* ٢/٧٠٩ .

(٥٣) أخرجه بهذا اللفظ الترمذي في سننه في كتاب النكاح ، باب ما جاء في إعلان النكاح (ح١٠٨٩) ٣/ ٣٩٨ . وضعف الحديث الألباني رحمه الله . انظر : *ضعيف سنن الترمذي باختصار السند* ص١٢٣.

قال الترمذي بعد ما ذكره : " هذا حديث غريب حسن في هذا الباب وعيسى بن ميمون الأنصاري يضعف في الحديث "(٥٤).

جـ - عن عبد الله بن الزبير - رضي الله عنه - قال : قال رسول الله ﷺ : "أعلنوا النكاح" (٥٥).

فقد استدل المالكية بهذه الأحاديث وأمثالها على أن إشهار النكاح أو إظهاره شرط في صحته وأن الشهادة لا تعتبر دليلاً على الإظهار والإعلان (٥٦) بل لابد من إعلانه ليظهر ويشتهر عند الناس .

مناقشة دليل المالكية

ونوقش دليل المالكية من وجوه :

الأول : أن الإعلان في الأحاديث السابقة للاستحباب والندب وليس للوجوب(٥٧) .

قال ابن قدامة (٥٨) رحمه الله : " وأخبار الإعلان يراد بها الاستحباب، بدليل أمره فيها بالضرب بالدف والصوت، وليس ذلك بواجب فكذلك ما عطف عليه".

---

(٥٤) المصدر السابق .

(٥٥) أخرجه الحاكم في *المستدرك* في كتاب النكاح ، باب الأمر بإعلان النكاح ١٨٣/٢ ، وقال الحاكم عنه : حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه ووافقه الذهبي في التلخيص.

(٥٦) انظر : *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٧/١ .

(٥٧) انظر : *بدائع الصنائع* ٢٥٣/٢ ، و*المغني* ٤٦٩/٩ .

(٥٨) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ .

الثاني : أن إعلان النكاح والضرب فيه بالدف ، إنما يكون في الغالب بعد عقده ، ولو كان شرطاً لاعتبر حال العقد ، كسائر الشروط[٥٩].

الثالث : أن هذا النكاح لا يبقى سراً إذا علمه الزوج والزوجة والولي والشاهدان - وإن استكتم الشاهدان " ، كما عبر عن ذلك الشعراء في أبيات مختلفة - وقد تقدم ذكرها - فيبقى حضور الشاهدين وإن استكتما رافعاً للسرية ولذلك رد الحنفية [٦٠] ، على المالكية بذلك من أن حضور الشاهدين للعقد لا يبقي العقد سراً بل يكون نكاح علانية.

وكذلك رد ابن حزم [٦١] - رحمه الله - وأضاف بأنه لا يبقى سراً ما علمه خمسة الزوج والزوجة والولي والشاهدان .

الترجيح

من خلال عرض أدلة المسألة ومناقشتها يتضح لي قوة قول الجمهور : أن النكاح السري - على النحو الذي وضحناه في التعريف ، جائز وصحيح لقوة أدلته لأن هذا النكاح بوجود الولي والشاهدين والزوجين ليس بسر بل إنه نكاح ظاهر معلن كما تبين من أدلة الجمهور ، ولا أميل إلى ما ذهب إليه المالكية في المسألة من أنه نكاح باطل وما يترتب على هذا القول من تبعات مثل الفسخ وغيره ؛ لأن دليلهم يدور على الأحاديث التي تحث على إعلان النكاح ليكون ظاهراً مشهوراً معلناً ، وقد تبين لنا من مناقشة هذا الدليل أن الإعلان للاستحباب والندب وليس للوجوب فلو سلمنا بأنه إذا استكتم

---

(٥٩) انظر : المصدر السابق.

(٦٠) انظر : *المبسوط* ٣١/٥ ، *وبدائع الصنائع* ٢٥٣/٢.

(٦١) انظر : *المحلى* ٥٠/٩ .

الشاهدان يكون النكاح سرياً ، فإنه لا يوجب بطلانه ما دام أن الإعلان للاستحباب وليس للوجوب.

لا سيما وأننا نقول أنه لا يعتبر سراً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة - وإن استكتم الشاهدان - وغاية ما يمكن أن يقال عن هذا النكاح أنه صحيح مع الكراهة كما ذهب إلى ذلك بعض الصحابة والتابعين ، وهو قول الشافعية والحنابلة في المسألة [٦٢]. لذلك قال الإمام أحمد - رحمه الله - : " إذا تزوج بولي وشاهدين : لا ، حتى يعلنه " اهـ[٦٣].

قال ابن قدامة بعده : " وقول أحمد : لا . نهي كراهة " اهـ[٦٤]، والله أعلم بالصواب .

المبحث الرابع :
مفهوم النكاح السري في وقتنا الحاضر وحكمه

ذكرنا تعريف النكاح السري واختلاف الفقهاء فيه فهل مفهومه عند الناس اليوم في وقتنا الحاضر هو المفهوم الذي بينه الفقهاء وحددوه به ، لا شك أنه يختلف مفهوم النكاح السري عند الناس اليوم عن المفهوم الذي شرحناه في التعريف إذ أنه يقصد به في عرف الناس - اليوم - " أنه كل نكاح أخفاه الزوج عن زوجته - أو زوجاته وأولاده وأهله وأقاربه ولم يصل إليهم خبره أو يخفيه عن بعض هؤلاء ، أو يحاول أن يخفيه حتى ولو أعلن النكاح وعرف وشاع عند فئة أخرى معينة كأهل الزوجة الثانية وأقربائها وجيرانها علم به هؤلاء أو بعضهم دون بعض - ولو أردنا تطبيق التعريف الشرعي

---

(٦٢) انظر تفصيل قول الجمهور في هذه المسألة وقد تقدم بيانه .

(٦٣) المغني ٤٦٩/٩ .

(٦٤) المصدر السابق .

للنكاح المكتوم أو السري على هذا المفهوم نجد أنه لا ينطبق عليه ولا يدخل فيه ولا يصح أن نطلق عليه نكاحاً سرياً على هذا النحو لسببين :

الأول : لأننا بينا فيما تقدم أنه لا يكون سرياً ومكتوماً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة - على أرجح القولين - .

الثاني : أنه بهذا المفهوم قد أعلن وشاع واشتهر حتى على رأي المالكية لأنه شاع واشتهر وأعلن عند أهل الزوجة الثانية وأقاربها وجيرانها أو بعضهم ، هذا في رأيي هو الأمر الشائع متى ما وجد هذا النوع من الزواج ، على أنني لا أنفي أنه لا يوجد غيرذلك وقد تنطبق بعض الحالات على ما ذكره الفقهاء في تعريفهم ولكنني أرى أنه قليل أو شاذ والشاذ لا حكم له بل إن الحكم يكون للأغلب.

المبحث الخامس:

دوافع النكاح السري وأسبابه

من المعروف أن لكل شيء سبباً ، والنكاح السري -أو المكتوم - سواء أكان على تعريف الفقهاء له أو ما وضحناه في المبحث السابق - وهو مفهومه عند الناس في وقتنا الحاضر - وإن كان لا يدخل في النكاح السري - كل ذلك له دوافعه وأسبابه التي تجعل البعض يترك الزواج المعروف المشهور ويلجأ إلى هذا النوع من الزواج ، وسأحاول في هذا المبحث أن أتلمس الأسباب والدوافع التي تجعل بعض الناس يستحسن هذا النوع من الزواج ويفضله على غيره.

السبب الأول : الرغبة في التعدد مع الخوف من أطراف أخرى

أ - الخوف من الزوجة

قد يكون عند بعض الرجال رغبة في التعدد لأي سبب من الأسباب ولكنه لا يرغب أن ينتشر هذا الزواج ومن ثم تعلم الزوجة به فهو يحاول قدر المستطاع إخفاءه عن

زوجته وأولاده وأهل زوجته وأهله من أجل لا يصل إلى زوجته وإخفاؤه عن زوجته قد يكون بسبب الخوف منها شخصياً حيث قد تكون بعض النساء أقوى شخصية من زوجها، أو قد يكون إخفاؤه عن الزوجة بسبب الخوف مما قد يحدثه الزواج الثاني من الاختلاف والفرقة والشحناء وسوء العشرة فيحاول أن يكتمه عن زوجته من أجل سد باب المشكلات التي ربما تحدث من جراء هذا الزواج فيريد أن تبقى العلاقة مع زوجته الأولى يسودها الود والاحترام والتقدير ، لذا قد نجد بعض الزوجات الحكيمات يصلها الخبر فتسلم بالأمر الواقع وتتظاهر مع زوجها بأنها لا تعلم عن ذلك شيئاً حتى يقضي الله أمراً كان مفعولاً وتتضح الرؤية للجميع .

ب – الخوف من الأولاد

وبعض الرجال يكون لديه رغبة في التعدد - لأي سبب من الأسباب - ومن ثم يتزوج ولكنه يحاول أن يخفيه عن أهله : زوجته وأولاده خوفاً من أولاده التي من زوجته الأولى لأن بعض الأولاد - ذكوراً وإناثاً - قد يعارضون زواج والدهم وخاصة إذا كان كبيراً في السن أو ذا مال كثير فبعض هؤلاء لا يرتاح من زواج والده لأسباب منها : إما خشية من مزاحمة أخوته الجدد لهم في الميراث ، أو خشية من تحمل تبعات نفقاتهم وتربيتهم أو لأي سبب آخر ، وهذا وإن كان قليلاً لكنه موجود ، وهو من العقوق لوالدهم وخاصة إذا كان محتاجاً إلى الزواج، وإذا كان هذا قد يقع من بعض الأبناء فإن المجتمع لا يزال بخير فإن هناك فئات كثيرة هي التي تتولى البحث عن الزوجة وتسهيل أمور الزواج والقيام بكل التبعات التي يحتاجها الزواج براً بوالدهم ، وهذا واجبهم تجاه والدهم ، وهو جزء قليل من حق والدهم عليهم الذي كان سبباً بعد الله في إيجادهم ، وخاصة إذا كان بلا زوجة بسبب وفاة زوجته أو غير ذلك.

السبب الثاني : التجربة قبل الإعلان لمعرفة مدى نجاح الزواج من عدمه

بعض الناس لديه رغبة في التعدد ولكنه لا يريد إعلانه وبالتالي يخفيه عن زوجته وأولاده وأهله بدافع محاولة استكشاف هذا الزواج من ناحية النجاح أو الفشل لأنه يرى أن الزواج الثاني معرض للنجاح أو الفشل لأي سبب من الأسباب وربما يكون لديه الاستعداد لإعلانه لزوجته ، ولكن بعد نجاحه وإن فشل فكأنه لم يتزوج ومن أهم الدوافع والأسباب لفعل ذلك ما يلي :

أ – المحبة والألفة

فالزوج لا يدري هل سيرتاح لزوجته الثانية ويجمع اللّه بينهما وتكون بينهما المودة والمحبة والألفة ، أو لا يكون ذلك فربما كان ذلك ، وربما حصل من أحدهما غير ذلك فيكون مصير هذا الزواج إلى الطلاق.

ب – التعايش مع الوضع الجديد بعد التعدد

فبعض الرجال يريد أن يعرف ويستكشف الأوضاع الجديدة بعد الزواج من نواحي عديدة مثل : القدرة الجنسية ، والقدرة على إدارة الوضع الجديد ، أو تحمل المشكلات وحلها ، وغير ذلك وبالتالي يستطيع أن يقرر بعد التجربة ، ... قدرته على تحمل ذلك من عدمه .

جـ – القدرة المالية

الجميع يدرك أن الزواج الثاني يحتاج إلى قدرات مالية لأن البيت الثاني يحتاج إلى نفقة ومؤونة فبعض الناس يريد أن يعرف مدى قدراته المالية وهل يستطيع أن يقوم بها قبل إعلان الزواج .

السبب الثالث : العقم

يشاء الله سبحانه وتعالى أن يجعل فئة من الناس عقيماً لا يأتيه الولد ، ولا شك أن العقيم سواءً أكان رجلاً أو امرأة سيبذل الأسباب المشروعة من أجل إنجاب الولد :

﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ﴾ [الكهف: ٤٦]، وربما يبذل الزوج الأسباب ولكنه لم يتأكد ولم يقطع أن العقم بسببه فيرغب بالتعدد لعله يرزق بالولد فلا يخبر زوجته الأولى حتى يتأكد من نجاح التجربة لأنه يخشى من عواقبها فمثل هؤلاء يرون أنهم لو أعلنوه من البداية وأخبروا زوجاتهم ، فربما يتزوج بالثانية ولا يأتيه الولد ومن ثم تدرك الزوجة الأولى أن العقم بسببه وقد صبرت على هذا الوضع سنين عديدة من أجله فربما كان زواجه الثاني سبباً في انفصال الأولى عنه فلا يخبرها ولا يعلنه حتى يتأكد فإن رزقه الله بالولد أخبرها وإن استمر الوضع على ما كان عليه فكأنه لم يتزوج .

السبب الرابع : الرجل المزواج

ويقصد بذلك : الرجل كثير الزواج ، فهناك فئة من الرجال يكون لديه رغبة في الزواج فتجده يتزوج ويطلق فيخفي زواجه من أجل أن لا يُعرف ويشتهر عند الناس بذلك لأن المجتمع لا يحب هذا النوع من الرجال وبالتالي إذا عرف عنه واشتهر هذا الوصف فإنه يكون عائقاً أمامه دون الزواج ، لأن النساء إذا عرفن عنه هذه الصفة فإنهن يحجمن عنه ولا يوافقن على الزواج منه لئلا يكون مصيرهن مصير زوجاته السابقات.

السبب الخامس : الاختلاط

من جراء الدراسة الجامعية المختلطة بين الذكور والإناث في بعض البلدان قد يحدث أن يتعرف شاب على شابة ويريد أن يتزوج منها ويتفقان على ذلك وينفذانه دون علم أحد ، وهذا يحدث في بعض الدول العربية مصاحباً للزواج العرفي ، لأسباب عديدة منها :

أ - بسبب بعض الأفكار الخاطئة مثل : اقتناع الأهل بأنه يجب على الشاب والشابة إكمال الدراسة الجامعية قبل الزواج فالأهل يعارضون الزواج المبكر فيلجأ الشباب إلى هذا النوع من الزواج .

ب - أو يكون بسبب ضيق ذات اليد فالشباب يعرفون أن الزواج مسؤوليات ويحتاج إلى نفقة ومؤونة وتجهيز حينما يكون معلناً فيتفقان على عدم إعلانه من أجل أن لا يتحملا هذه النفقات المالية فيكون زواجهما بلا مهر ولا سكن ولا نفقة.

جـ - أو يكون بسبب عدم كفاءة أحدهما للآخر ولو علم أهل الزوجين لما وافقا على إتمام هذا الزواج فيلجأ الشابان إلى هذا النوع من الزواج فراراً من سلطة الأهل.

د - أو بسبب اختلاف الدين بين الذكر والأنثى ، فلا يخبران الأهل ولا يعلنانه خوفاً من معارضة الأهل والأقرباء وغير ذلك من الأسباب ، ولكن ينبغي أن ندرك خطأ اللجوء إلى ذلك لأي سبب من الأسباب التي ذكرتها أو غيرها لأن لذلك مفاسد كثيرة معروفة عند المجتمعات التي يوجد بها هذا الزواج .

ومنها أن المرأة في الغالب تكون ضحية لهذا النوع من الزواج لأن الزوج يريدها في الغالب لفترة معينة حتى إذا تخرج من الجامعة ذهب ليبحث عن الزوجة التي يريدها أن تكون أما لأبنائه فيحدث بذلك صدمة نفسية للبنت وأهلها خاصة لو أنجبت أولاداً منه ، وبهذا ندرك خطر الاختلاط ، فهذا أحد نتائجه السيئة ، ولقد حرم الإسلام الاختلاط بين الذكور والإناث ولا يحرم الإسلام شيئاً إلا لمصلحة تعود على الأفراد والمجتمعات ، وعدم الاختلاط فيه حماية وصيانة للمرأة لأن احتكاكها بالرجل يحدث لها الأذى ويجلبه لها "لأن كرامة المرأة وشرفها وعرضها كالمادة التي لا تقبل الإصلاح إذا لحقها الأذى . لذلك وصف الله سبحانه وتعالى نساء أهل الجنة بأنهن قد قصرن الطرف على أزواجهن ، فلا ينظرن إلى غيرهم كما وصف الله تعالى أولئك النسوة بالبيض المكنون ، والبيض سهل الكسر إلا إذا كان مصوناً مكنوناً ، قال تعالى : ﴿وَعِندَهُمْ قَـٰصِرَٰتُ ٱلطَّرْفِ عِينٌ ۝ كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَّكْنُونٌ ۝﴾ [الصافات : ٤٩].

وفي الاختلاط لا يمكن للمرأة أن تقصر طرفها ، كما لا يمكن صيانتها وجعلها مكنونة مع وجوده "[٦٥] .

السبب السادس : الشباب ومشاكل الزواج

يشتكي الشباب المسلم اليوم من المغالاة في مهر الزواج وتكاليفه الباهظة ويصتدم كثير منهم بهذه العقبة الكؤود التي تجعلهم يؤخرون زواجهم وربما تأثر خلال تلك الفترة قبل زواجه بالمغريات وانحرف عن المسار الصحيح ، ولا شك أن تلك المغالاة في المهور مخالفة لهدي الإسلام الصحيح الذي حذر المسلمون من ذلك ورغّب في تخفيف المهور وتيسير مؤونة الزواج فقد زوج رسول اللّه - صلى اللّه عليه وسلم - رجلاً بما معه من القرآن " متفق عليه [٦٦] .

ولما سأل النبي - صلى اللّه عليه وسلم - رجلاً : " هل عندك من شيء تصدقها؟ قال : لا أجد ، قال : التمس ولو خاتماً من حديد " متفق عليه[٦٧] ، وغير ذلك من الأحاديث التي تفيد التيسير في المهر وعدم المبالغة فيه.

الخاتمة

في ختام هذا البحث أحمد اللّه وأشكره على عونه وتوفيقه ، فله الفضل في الأولى والآخرة ، ولما كان لكل بحث ودراسة ثمرة ونتيجة ، فإني أدون في خاتمته أهم النتائج التي توصلت إليها :

---

(٦٥) انظر : *بناء المجتمع الإسلامي* للدكتور عبد الرحمن الفرج ص٢٠٤ -٢٠٥.

(٦٦) أخرجه البخاري في كتاب النكاح ، باب التزويج على القرآن وبغير صداق ١٣٨/٦ ، ومسلم في كتاب النكاح باب الصداق وجواز كونه تعليم قرآن وخاتم حديد (ح١٤٢٥)، ١٠٤٠/٢ ، ١٠٤١.

(٦٧) أخرجه البخاري في كتاب النكاح ، باب المهر بالعروض وخاتم من حديد ١٣٨/٦ ، ومسلم في كتاب النكاح باب الصداق وجواز كونه تعليم قرآن وخاتم حديد (ح١٤٢٥)، ١٠٤١/٢.

١ - أن النكاح السري أو المكتوم هو : الذي تتوفر فيه شروط النكاح ويشهد عليه شاهدان ولكن يوصى الشاهدان أو غيرهما بكتمانه .

٢ - أن النكاح السري يختلف عن النكاح العرفي ونكاح المسيار ، فالنكاح العرفي : هو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ، ولكنه لا يسجل رسمياً في الدوائر المختصة بالدولة ، إلا إذا كان بلا ولي فإنه غير صحيح على قول جمهور العلماء وهو الصحيح.

- أما زواج المسيار : فهو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ولكن الزوجة تتنازل فيه عن بعض حقوقها الشرعية التي تثبت بالزواج.

٣ - اختلف الفقهاء في الزواج السّري - على النحو الذي شرحناه في التعريف - إلى قولين ، أرجحهما عندي : أنه جائز وصحيح مع الكراهة .

٤ - أن مفهوم الزواج السري عند الناس اليوم يختلف عن مفهومه عند الفقهاء ، فيقصد الناس اليوم بالنكاح السري : النكاح الذي يخفيه الزوج عن زوجته وأولاده وأهله وأقاربه - أو بعضهم - ولكنه يعلن هذا النكاح ويشتهر عند أهل الزوجة الثانية وأقربائها .

٥ - أن هذا النوع من النكاح لا ينطبق عليه النكاح السري لأنه أعلن وشاع خبره عند فئة من الناس ، ولأنه لا يكون سرياً ومكتوماً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة - على أ رجح القولين .

٦ - أن هناك دوافع وأسباب للجوء إلى الزواج السري منها الخوف من الزوجة الأولى، أو الخوف من الأولاد ، أو الخوف من الأهل أو لمحاولة تجربة التعدد قبل إعلانه لمعرفة مدى نجاحه أو فشله ، فإن نجح الزواج أعلنه وإن فشل فكأنه لم يكن شيء . أو بسبب العقم ، أو لأن الزوج اشتهر بكثرة الزواج فيخفيه ويكتمه حتى لا يشتهر بذلك ،

أو بسبب الاختلاط بين الذكور والإناث في الجامعات أو العمل الذي ينشأ عنه التعارف بين الرجل والمرأة فيلجآن إلى الزواج السري بسبب عدم موافقة الأهل على الزواج حتى التخرج من الجامعة ، أو بسبب قلة ذات اليد فيتزوج زواجاً سرياً هروباً من الالتزامات المالية ، أو بسبب عدم كفاءة أحدهما للآخر فيعارضه الأهل فيكون الزواج السري ، أو لاختلاف الدين بين الذكر والأنثى وكل ذلك بسبب الاختلاط الذي حرمه الإسلام وهذا جزء يسير من أضراره ومخاطره .

المراجـــــع

[١] الشافعي ، محمد بن إدريس . *الأم* ، بيروت : توزيع مكتبة المعارف، الرياض، د.ت.

[٢] عبد العزيز ، أمير . *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية*. عمان، الأردن: مكتبة الأقصى، ١٤٠٢هـ.

[٣] ابن المنذر ، محمد بن إبراهيم . *الإشراف على مذاهب العلماء* . الرياض: دار طيبة، د.ت.

[٤] الكاساني ، علاء الدين أبي بكر . *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٤٠٢هـ.

[٥] ابن رشد ، محمد بن أحمد بن محمد . *بداية المجتهد ونهاية المقتصد* ، ط٢، القاهرة: دار الكتب الإسلامية، ١٤٠٣هـ.

[٦] الصاوي ، أحمد . *بلغة السالك لأقرب المسالك* ، بيروت: دار الفكر ، د.ت.

[٧] الفرج ، عبد الرحمن بن مبارك . *بناء المجتمع الإسلامي* ، الرياض: دار الفرقان، ١٤١٨هـ.

[٨] الغفيلي ، عبد الرحمن بن صالح . حكم *زواج المسيار* ، بحث لم يطبع بعد، د.ت.

[٩] الخرشي ، محمد بن عبد الله . *الخرشي على مختصر خليل* ، بيروت : دار صادر، د.ت.

[١٠] أبو داود ، الحافظ أبي داود بن سليمان السجستاني ، *سنن أبي داود* ، استانبول : دار الدعوة ، د.ت.

[١١] القزويني ، محمد بن يزيد . *سنن ابن ماجه* ، استانبول : دار الدعوة ، د.ت.

[١٢] الترمذي ، محمد بن عيسى ، *سنن الترمذي* ، استانبول : دار الدعوة، د.ت.

[١٣] النسائي ، أحمد بن شعيب بن علي ، *سنن النسائي "المجتبى"* ، استانبول: دار الدعوة، د.ت.

[١٤] عمرو ، عبد الفتاح ، *السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية* ، عمان: الأردن، دار النفائس، ١٤١٨هـ.

[١٥] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن ابن ماجه باختصار السند*، ط٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[١٦] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن النسائي باختصار السند*، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤٠٩هـ.

[١٧] الألباني ، محمد ناصر الدين . *ضعيف سنن الترمذي* ، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤١١هـ.

[١٨] الزحيلي ، وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته* ، ط٢، دمشق : دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

[١٩] ابن جزي ، محمد بن أحمد . *قوانين الأحكام الشـــرعية ومسائل الفروع الفقهية*، القاهرة: عالم الفكر ، د.ت.

[٢٠] السرخسي ، محمد بن أبي الفضل ، *المبسوط* ، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

[٢١] النووي ، محيي الدين بن شرف ، *المجموع شرح المهذب "التكملة الثانية* ، لبنان: دار الفكر، د.ت.

[٢٢] ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم . *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ، جمع وترتيب : عبد الرحمن بن قاسم ، الرياض: الرئاسة العامة لشؤون الحرمين، د.ت.

[٢٣] ابن حزم ، علي بن أحمد . *المحلى بالآثار* ، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

[٢٤] الجصاص ، أحمد بن علي . *مختصر اختلاف العلماء* ، ط٢، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٧هـ.

[٢٥] الأشقر ، أسامة بن عمر ، *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ، عمان : الأردن ، دار النفائس ، ١٤٢٠هـ.

[٢٦] الحاكم ، الحافظ أبي عبد الله الحاكم النيسابوري ، *المستدرك على الصحيحين*، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٧] الشيباني ، أحمد بن حنبل . *المسند* ، استانبول : دار الدعوة، د.ت.

[٢٨] ابن قدامة ، عبد الله بن أحمد بن محمد ، *المغني* ، القاهرة: دار هجر، ١٤٠٦هـ.

[٢٩] ابن قتيبة ، عبد الله بن مسلم الدينوري ، *عيون الأخبار* ، بيروت : دار الكتاب العربي، ١٣٤٣هـ.

[٣٠] المرزوقي ، أبو علي أحمد بن محمد . *الحماسة* ، بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ.

[٣١] ابن عبد البر ، يوسف بن عبد الله بن محمد القرطبي. *بهجة المجالس وأنس المجالس*، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، د.ت.

[٣٢] ابن منقذ ، أسامة بن منقذ . *لباب الآداب* ، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٠هـ.

[٣٣] ابن أبي ربيعة ، عمر بن أبي ربيعة . *ديوان عمر بن أبي ربيعة* ، بيروت : دار القلم ، د.ت.

[٣٤] ابن الخطيب ، قيس بن الخطيب ، *ديوان قيس بن الخطيب* ، ط٢ ، بيروت : دار صادر ، ١٣٨٧هـ.

[٣٥] السمرقندي ، علاء الدين محمد السمرقندي . *تحفة الفقهاء* ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٥هـ.

[٣٦] ابن مودود ، عبد اللّه بن محمود . *الاختيار لتعليل المختار* ، ط٣ ، بيروت : دار المعرفة ، ١٣٩٥هـ.

[٣٧] النووي ، يحيى بن شرف . *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج* ، القاهرة : شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، ١٣٧٧هـ.

[٣٨] النووي ، يحيى بن شرف ، *روضة الطالبين وعمدة المفتين* ، ط٣ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤١٢هـ.

Synopsis of Research: Secret Marriage in Islamic Jurisprudence. In the Name of Allah The Merciful The Beneficent, Secret Marriage in Islamic jurisprudence

Dr. Abdulaziz Mohammed Al-Rubish
Associate Professor, King Saud University, Al-Qasseem Branch, Saudi Arabia.

Abstract. : It is necessary today to manifest this kind of marriage, its verdict in Islamic Jurisprudence and its causes, for some people resort to it just for any reason. I set up a plan for this research consisting of an introduction, five topics and conclusion.

The introduction includes the importance of this research, its causes and its general plan.

In the first topic, I have clarified the definition of the secret marriage according to Moslem jurists. It's the marriage which has all the marriage conditions including the two witnesses who are advised to keep this marriage secret.

The second topic includes the differences between the secret marriage and other similar marriages such as: The Customary Marriage and Misya'r Marriage. The Customary Marriage is a legitimate marriage that fulfils its conditions, but not registered at specialized government departments; it's invalid without the approval of the guardian. Misya'r Marriage fulfils all its condition and rules, but a wife waives some of her legitimate marriage rights.

The third topic is about the verdict of the secret matrimony on which jurists have two different opinions. After presenting the discussions and evidence, I have outweighed the opinion of "Shafieya'h and Hanabilah" which states that it's permitted and valid but hated.

In the fourth topic, I have showed that today's secret marriage is different from the secret marriage defined by jurists. Today, it means the marriage which is hidden by the husband form the wife, children, family members and relatives. Other hand, the husband declares this marriage among the second wife's family and her relatives.

I concluded that such marriage is illegal and different from the secret marriage, because it's well-known among a group of people and it's not secret.

The fifth topic deals with the motives and causes of secret matrimony. The most important causes are: fear of the first wife or children, fear of family, or to try polygamy to discover its success or failure, or for sterility, or because husband is known for his love of marriages, or because of mixing between male and female students at universities or work. Other causes are: objection of parents for marriage until graduation from university or for some bad financial reasons, or one of the couple may not be competent for the other, or for differences in religion. Consequently, secret marriage occurs because of intermixing between males and females which Islam forbids.

The conclusion contains the most important results I have reached from this research.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٢٧ -٤٥٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الوجيز إلى ما في تراجم البخاري من حديث

عبدالعزيز أحمد الجاسم

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٧هـ)

ملخص البحث. هدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على جانب من جوانب تراجم أبي عبد الله البخاري في صحيحه. وهي التراجم التي أومأ بها إلى حديث أو ضمّنها حديثاً، وكانت هذه التراجم على أنواع. نوع منها بلفظ حديث رواه في صحيحه، ونوع منها بلفظ حديث ليس على شرطه لكنه حديث صحيح.

ونوع بلفظ حديث ضعيف مع التنبيه عليه، ونوع بمعنى حديث رواه في صحيحه، نوع بمعنى حديث صحيح لكن ليس على شرطه. كما تناول البحث التراجم التيُ ضمنت الأحاديث المرفوعة والموقوفة. وهذه الدراسة أظهرت لنا سعة علم هذا الإمام في السنة، ودقته، وتحريه، في تراجم كتابه، وأنه الإمام في هذا الشأن.

مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتدي، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً أما بعد:

فإن مكانة صحيح أبي عبد الله البخاري لا يجهلها أحد، كيف يجهل ، وهو أصح كتاب بعد كتاب الله تعالى .

قال الإمام ابن الصلاح - المتوفى سنه ٦٤٣ - : " أول من صنف الصحيح البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي مولاهم ، وتلاه مسلم بن الحجاج النيسابوري القشيري من أنفسهم . . . وكتابيهما أصح الكتب بعد كتاب الله تعالى ... إلى أن قال : ثم إن كتاب البخاري أصح الكتابين صحيحاً وأكثرهما فوائد " [١ ، ص ١٣]. فكتاباهما أصح الكتب بعد كتاب الله تعالى باتفاق أهل العلم .

قال الإمام النووي - المتوفى سنة٦٧٦ -: " اتفق العلماء على أن أصح الكتب بعد القرآن العزيز الصحيحان ، البخاري ومسلم ، وتلقتهما الأمة بالقبول ، وكتاب البخاري أصحهما وأكثرهما فوائد ومعارف ظاهرة وغامضة " [٢ ، جـ١ ، ص١٤] وانظر :[٨ ، ص٦].

فلا يشك عاقل في مكانة صحيح أبي عبد الله البخاري ، هذا الإمام الذي بذل حياته كلها خدمة لسنة الرسول إلى جانب ما كان يتحلى به من ورع وتقى وذكاء .

لذلك جعل الله تعالى لكتابه قبولا بين أهل العلم ، فاحتفوا به احتفاء كثيرا ، وقاموا بخدمته خدمة لا تفوقها أي خدمة لأي كتاب إلا كتاب الله تعالى ، وكانت هذه الخدمة متعددة الجوانب .[٣ ، ج١ ص٢٢٩ ، و٤ ، ص٢٢٨].

وسأشير إليها باختصار ، لكي تبرز مكانة هذا الكتاب المبارك ولا أطيل لكي لا أخرج عن موضوع بحثي.

الجانب الأول : شروحه

قام بشرح هذا الكتاب غير واحد من العلماء ، المتقدمين والمتأخرين ، فبلغت تلك الشروح ستة وخمسين شرحاً .

الجانب الثاني : مختصراته

اختصر العلماء كتاب الصحيح فبلغت أربعة عشر مختصراً ، وهذا الاختصار على أنواع ، منها تجريده من الأسانيد ، ومنها شرح الغامض منه ، ومنها اختيار أحاديث منه مع شرحها.

الجانب الثالث : ثلاثياته

وهي الأحاديث التي يكون بينه وبين الرسول ﷺ ثلاثة رواة ، وهذه الثلاثيات اعتنى بها العلماء شرحاً وتعليقاً ، فبلغت تلك الكتب المؤلفة حولها تسعة كتب .[١]

الجانب الرابع : تراجمه

اعتنى العلماء بتراجمه ، فتكلموا عليها وبينوا ما تحتوي عليه ، وذكروا الغاية والهدف منها ، وأسلوبه فيها ، ودقته في اختيار الكلمات. وسأتكلم في بحثي هذا على نوع من أنواع تراجمه ، كما سيأتي بيان ذلك.

الجانب الخامس : العناية برجاله

تناول العلماء رجال الصحيح الذين روى عنهم الإمام البخاري في صحيحه ، فأفردوهم في كتب مخصوصة ، وتكلموا عليهم كلاماً وافياً ، وبلغ عدد هذه الكتب أربعة عشر كتاباً.

---

(١) من ثلاثياته : قال البخاري حدثني مكي بن إبراهيم قال حدثنا يزيد بن أبي عبيد عن سلمة قال سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول " من يقل علي ما لم أقل فليتبوأ مقعده من النار" [٥ ، ١ ، ص٢٠٢]. قال الحافظ ابن حجر : "وقد أفردت — أي ثلاثياته — فبلغت أكثر من عشرين حديثاً" [٦ ، جـ١ ، ص٢٠٢].

الجانب السادس : الكتب التي تناولت الصحيحين

صحيح البخاري وصحيح مسلم

تناول العلماء أيضا الصحيحين معا ، وكانت دراستهم تدور حول ثلاثة أمور :

الأمر الأول : الكلام على رجالهما .

الأمر الثاني : شروح عليهما .

الأمر الثالث : جمع الأحاديث التي اتفقا عليها .

فهذه العناية الفائقة التي أحاطت هذا الكتاب من علماء المسلمين لدليل واضح على أهميته ومكانته وجدير بنا معاشر المسلمين أن نوليه اهتمامنا قراءة وفهماً وحفظاً، لأن منزلته تأتي بعد كتاب الله تعالى.

فمن أجل ذلك كله أردت أن أكتب بحثاً حول تراجمه، أبين فيه أهمية تراجم صحيحه، وما أودعَه فيها من الأحاديث والآثار، كما سيأتي تفصيل ذلك إن شاء الله تعالى.

وستكون هذه الدراسة لنوع واحد من تراجمه، وهي نماذجُ متعددة تدور حول الترجمة من حيث علاقتها بالحديث المسند بعدها ، أو علاقتها بحديث لم يذكره في صحيحه، أو ذكره في مكان آخر من طريق آخر.

وقد جعلت هذا البحث في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة :

المبحث الأول : الترجمة بلفظ الحديث ، وتحته المطالب التالية :

المطلب الأول : ترجمته بلفظ الحديث الذي ترجم له.

المطلب الثاني : ترجمته بلفظ حديث رواه في مكان آخر من صحيحه.

المطلب الثالث : ترجمته بلفظ حديث صحيح ، ليس على شرطه.

المطلب الرابع : ترجمته بلفظ حديث ضعيف.

المبحث الثاني : الترجمة بمعنى الحديث ، وتحته المطالب التالية :

المطلب الأول : ترجمته بمعنى الحديث الذي ترجم له.

المطلب الثاني : ترجمته بمعنى حديث رواه في مكان آخر من صحيحه.

المطلب الثالث : ترجمته بمعنى حديث صحيح ليس على شرطه.

المبحث الثالث : الآثار المرفوعة والموقوفة في الترجمة وتحته مطلبان:

المطلب الأول : الآثار المرفوعة.

المطلب الثاني : الآثار الموقوفة.

التمهيد

معنى الترجمة

مصدر لفعل : "تَرْجَمَ" الخماسي ، وهو الذي يترجم الكلام من لغة إلى أخرى ، والجمع تراجم.[٢]

قال أبو البقاء المتوفى سنة ١٠٩٤م: الترجمة - بفتح التاء والجيم -:

"هو إبدال لفظة بلفظ ، تقوم مقامها ، بخلاف التفسير" [٧ ، ص٣١٣].

وهذا الإبدال سواء كان من نفس اللغة أو من لغةإلى لغة ، كترجمةِ لفظٍ أعجمي بعربي أو بالعكس ، كل ذلك يسمى ترجمة ، كما هو واضح من كلام أبي البقاء.

أما الترجمان : بفتح التاء ، ويجوز ضمها ، ويجوز أيضاً فتحها وفتح الجيم ، فهو المعبِّر عن لغة بلغة.[انظر: ٦ ، جـ ١ ص ٣٤].

وأما المراد بالترجمة عند الإمام البخاري في صحيحه فهو الكلام الذي يذكره قبل الأحاديث المسندة ، فيدخل فيها ما يذكره من الأ قوال سواء أ كانت أحاديث مرفوعة أم موقوفة أم مقطوعة.

---

(٢) انظر : *لسان العرب* جـ ١ ص ٦٦.

مثال ذلك قوله رحمه الله: (بابُ الانبساطِ إلى الناس، وقال ابن مسعود: خالطِ الناسَ، ودينَك لا تَكْلِمَنَّه، والدعابة مع الأهل). فهذا الكلام كله يعد ترجمة.

قال الحافظ ابن حجر: قوله(والدعابةِ مع الأهل)هو بقية الترجمة، معطوف على الانبساط بالجر، ويجوز أن يعطف على باب، فيقرأ بالرفع.[٦ ، جـ١٠ ص٥٢٦].

ومما يدل على أن الآثار من ضمن الترجمة، قولُه:

(باب: يهوي بالتكبير حين يسجد، وقال نافع : كان ابن عمر يضعُ يديه قبل ركبتيه) [٥ ، كتاب الآذان جـ ٢ ص ٢٩٠]

قال الحافظ ابن حجر: - بعد ذكره أقوال العلماء في هذه الترجمة -:

" والذي يظهر أن أثر ابن عمر من جملة الترجمة، فهو مترجَمٌ به لا مترجَم له، والترجمة قد تكون مفسِّرةً لمجمل الحديث، وهذا منها"[٦ ، جـ ٢ ص ٢٩١].

وسيأتي الكلام - إن شاء الله تعالى - على الآثار التي يذكرها ضمنَ الترجمةِ في المبحث الثالث.

وهذه الترجمة على أنواع، فمنها الظاهرُ، ومنها الخفيُّ، وهذا النوع الأخيرُ خصّه الإمام ناصرالدين أحمدُ بنُ محمد المعروف بابن المنَيِّر المتوفى سنة ٦٨٣ في كتاب مستقل، وسماه: "المتواري على تراجم البخاري".(٣)

وهذه التراجم أولاها الإمام البخاري اهتماماً خاصاً، إذ قام بتبييضها بين قبر النبي صلى الله عليه وسلم ومنبره، وكان يصلي لكل ترجمةٍ ركعتين.

قال الحافظ ابن حجر: - بصدد كلامه على أهمية كتابه الصحيح -:

" وكذلك الجهةُ العُظمى الموجبةُ لتقديمه، وهي ما ضمَّنه أبوابَه من التراجم التي حيَّرت الأفكار، وأدهشت العقول والأبصارَ، وإنما بلغت هذه الرتبة، وفازت

---

(٣) انظر المقدمة من كتابه [٩ ص ص ٣٧ - ٣٨].

بهذه الحظوةِ، لسبب عظيم أوجبَ عِظمَها، وهو ما رواه أبو أحمـد بن عدي عن عبد القدوس بن همـام قال: شهدت عـدةَ مشايخ يقولون:

" حوّل البخاري تراجمَ جامعِه - يعني بيّضها - بين قبر النبي ﷺ ومنبره، وكان يصلي لكل ترجمةٍ ركعتين ". [٨، ص١٣].

وهذه التراجمُ لاعلاقة لها بالمعلق، بل هي قسم مستقلٌ بذاته.

قال الحافظ ابن حجر: " أما م ا لم يصرح بإضافته إلى قائلٍ، وهي الأحاديثُ التي يوردها في تراجم الأبواب من غير أنْ يصرِّح بكونها أحاديثَ، فمنها:

ما يكون صحيحاً وهو الأكثر، ومنها مايكون ضعيفاً، كقوله: (باب: اثنان فما فوقهما جماعة[٤])، ولكن ليس شيء من ذلك ملتحقاً بأقسام التعليق، إذ لم يسقْها مساقَ.

الأحاديث، وهي قسم مستقلٌ ينبغي الاعتناءُ بجمعه، والكلام عليه، وبه وبالتعليق يظهر كثرةُ ما اشتمل عليه جامعُ البخاري من الحديث، ويوضّح سعة اطّلاعِه، ومعرفتِه بأحاديثِ الأحكام جملة وتفصيلا" [١٠، جـ١ ص٣٤٣].

المبحث الأول: الترجمة بلفظ الحديث

وتحته المطالب التالية:

المطلب الأول: ترجمته بلفظ الحديث الذي ترجم له

كثيراً ما يترجم الإمام البخاري رحمه الله تعالى بلفظ حديثٍ رواه بعد الترجمة، وهذا النوع لا غموض فيه ولا إشكال، لأن الترجمة مطابقةٌ للحديث، فمن ذلك قولُه:

(باب: المسلم مَنْ سلِم المسلمون من لسانه ويده)

---

(٤) ٦، جـ٢، ص١٤٢، وانظر: [٧، جـ٢، ص١٤٢].

ثم روى بسنده عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه". [٥ ، كتاب الإيمان جـ ١ ص ٥٣ ح ١٠].

ففي هذه الترجمة استعمل الإمام البخاري لفظَ جزءٍ من الحديث من غير زيادةٍ أو نقصان.

قال الحافظ ابن حجر: " استعمل لفظ الحديث ترجمة من غير تصرّفٍ فيه"[٦ ، جـ ١ ص ٥٣].

فمن هذا القبيل ترجمتُه - بعد هذه الترجمة مباشرةً -: (باب أيُّ الإسلام أفضلُ) ثم روى حديثاً بسنده عن أبي موسى رضي الله عنه قال: " قالوا: يا رسول الله! أي الإسلام أفضل؟ قال: من سلم المسلمون من لسانه ويده"[٥، كتاب الإيمان جـ١ ص٤٥ ح ١١].

فاستعمل لفظ جزء من الحديث ترجمة من غير أن يتصرف أيضاً، ومثلُ هذا كثير. من ذلك قولُه: (باب: قول النبي صلى الله عليه وسلم" اللهم علِّمْه الكتابَ ").

ثم روى حديثا بسنده عن ابن عباس أنه قال: ضمّني رسولُ الله صلى الله عليه وسلم وقال: " اللهم علمه الكتاب " [٥ ، كتاب العلم جـ ١ ص ١٦٩ ح ٧٥].

قال الحافظ ابن حجر: " استعمل لفظ الحديث ترجمة تمسكاً بأن ذلك لا يختص جوازُه بابن عباس، والضمير على هذا لغير مذكور"[٥ ، كتاب العلم - جـ١ ص١٦٩ ، ح٧٥]. يريد الضمير في" علمه". وإني أكتفي بهذه الأمثلة، لتكون نموذجاً لهذا النوع من التراجم.

المطلب الثاني : ترجمته بلفظ حديث رواه في مكان آخر من صحيحه

كثيراً ما يترجم الإمام البخاري بجزءٍ من حديثٍ صحيح رواه في مكان آخر من صحيحه، فهو يومئُ إليه بهذه الترجمة.

فعندما يطالع القارئ كتابَه الصحيحَ، يجد أنّ هذه الترجمة أو تلك، تتضمنُ لفظة تختلف عن الحديث المسند بعدها، فيقع في إشكال من حيث عدمُ مطابقةِ الترجمة للحديث، علماً أن هذه الترجمة تشير إلى حديثٍ رُوي من طرق أخرى صحيحةٍ.

قال الحافظ ابن حجر - المتوفى سنة ٨٥٢ -: " قد وضحَ لنا بالاستقراء أن جميع ما يقع في تراجم البخاري، مما يترجم بلفظ الحديث، لا يقع فيه شيء مغاير للفظ الحديث الذي يوردُه إلا وقد ورد من وجهٍ آخر بذلك اللفظ المغاير، فلله درُّه! ما أكثرَ اطّلاعَه"[٦، جـ ٢، ص٥٧].

فمن التراجم التي راعى فيها لفظَ حديثٍ أخرجه في صحيحه، قولُه: (باب : مَنْ لم يتوضأ من لحم الشاة والسويق، وأكلَ أبو بكر وعمرُ وعثمانُ رضي الله عنهم فلم يتوضئوا).[٦، جـ١ص٣١٠].

ثم روى حديثين تحت هذه الترجمة، وكلا الحديثين ليس فيهما لفظُ " السَّويق "، وإنما جاء فيهما لفظُ " الشاة " [٥، جـ١، ص ٣١٠، ٣١١ حديث ٢٠٧ و٢٠٨].

فاشارة بكلمة " السويق " إلى الحديث (٥) الذي رواه في صحيحه عن بشير بن يسار مولى بني حارثة أنّ سويد بن النعمان أخبره، أنه خرج مع رسول الله صلى الله عليه وسلم عامَ خيبر، حتى اذا كانوا بالصَّهباء - وهي أدنى خيبر - فصلّى العصر، ثم

(٥) انظر [٦، جـ١، ص٣١١].

دعى بالأزواد فلمْ يؤتَ إلا بالسويق ، فأمر به فثُرّي [٦] ، فأكل رسول الله صلى الله عليه وسلم وأكلنا، ثم قام إلى المغرب، فمضمض ومضمضنا، ثم صلى ولم يتوضأ " [٥، كتاب الوضوء، جـ١ ص٣١٢ حديث ٢٠٩] .

ومن التراجم التي ذكر فيها لفظ حديثٍ أخرجه في موضعٍ آخر من صحيحه ليشيرَ بذلك إلى تلك الرواية. (باب : قراءة الفاجر والمنافق، وأصواتهم وتلاوتهم لا تجاوز حناجرهم) .

ثم روى ثلاثــــةَ أحاديــثَ تحـــت هـــذه الترجمة ، ولا يوجد في واحد منها لفظُ " حناجرهم "، وإنما جاء في الحديث الثالث لفظُ " تراقيهم " ولفظُ الحديث : " يخرج ناس من قِبَل المشرق ، ويقرؤون القرآن لا يجاوز تراقيهم ، يمـــرقون من الدين كما يمرق السهم من الرميّة ...الحــــديث " . [٥ ، كتاب التوحـيد ـ باب : قراءة الفاجر ، جـ ١٣ ص٥٣٣] .

فالإمـام البخاري استخدم " حناجرهم بـدلاً مِـــن لفـظ " تـراقيهم " المذكـور في الحديث الثالث ، كما مّر بنا ، ليشير بذلك إلى الروايــــة التي جاء فيها لفظ " حناجرهم " وهـذه الرواية أخرجها الإمام البخاري في صحيحه من حديثِ علي ومن حديث أبي سعيدٍ الخدريٍّ رضي الله عنهما .[٥ ، كتاب فضائل القرآن ـ باب : ثم مــــن راءى بقراءة القرآن ...جـ ٩ ـ ص٩٩ ح ٥٠٥٧ و ٥٠٥٨] .

ومن التراجم التي أشار بها إلى إحدى روايات الحديث قولُه : (باب : فضل الصلاة لوقتها) . ثم روى حديثاً واحداً بعد الترجمة بسنده عن عبد الله قال : سألت النبي صلى الله عليه وسلم أيّ العمـل أحبُّ إلى الله؟ قال : الصلاة على وقتها. قال ثم أي : ... الحديث.." [٥ ، كتاب مواقيت الصلاة ـ باب فضل الصلاة لوقتها ـ جـ ٢ص ٩ ح ٥٢٧].

---

(٦) بضم الثاء وتشديد الراء ، ويجوز تخفيفها ، أي بُلّ بالماء ، لما لحقه من اليبس ، انظر [جـ ١ ص٣١٢] .

فيلاحـظ أنّ الترجمة جاءت بلفظ" لوقتها" علماً أن الحديث" على وقتها" وقد رواها أكثر الرواة بلفظ" على"، لكنـه عدَل عن لفظ الحديث" على"، وذكر" لوقتها" ليشير بأن الحديث قد رُوي أيضاً بلفظ" لوقتها" ، وهذه الرواية أخرجها في صحيحه في كتاب التوحيد [٥ ، كتاب التوحيد جـ ١٣ ص٥١٠ حـ٧٥٣٤].

المطلب الثالث : ترجمته بلفظ حديث ليس على شرطه

من أنواع تراجمه رحمه الله تعالى أنه يترّجم بلفظِ حديثٍ لم يصح على شرطه ، لكي يشير إلى ذاك الحديث.

قال الحافظ ابن حجر: " وكثيراً ما يترجم بلفظ يؤمىء إلى معنى حديثٍ لم يصح على شرطه، أو يأتي بلفظ الحديث الذي لم يصح على شرطه، صريحاً في الترجمة " [٦ ، جـ ٢ ص].

فمن التراجم التي أومأ بها إلى حديث لم يصح على شرطه قولُه: (باب : لا تُقبل صلاةٌ بغير طهور)، ثم روى بسنده ـ تحت هذه الترجمة ـ حديث أبي هريرة مرفوعا: " لا تقبل صلاةُ مَنْ أحدثَ حتى يتوضأ " [٥ ، كتاب الوضوء ـ باب : لا تقبل صلاة .....، جـ ١ ص ٢٣٤ حـ ١٣٥].

فقوله " بغير طهور " آخر الترجمة غير موجود في الحديث الذي ذكره، وقد أخذ هذا من حديث آخر .

قال الحافظ ابن حجر :

" هذه الترجمة لفظُ حديثٍ رواه مسلم وغيرُه من حديثِ ابن عمر رضي الله عنهما ، وأبو داود وغيره من طريق أبي المَلِيح بن أسامة عن أبيه، وله طرقٌ كثيرة، لكن ليس فيها شيء على شرط البخاري، فلهذا اقتصر على ذكره في الترجمة، وأورد في الباب ما يقوم مقامُه " [٦ ، جـ ١ ص ٢٣٤].

قلت : الحديث الذي أشار إليه أخرجه مسلم ، عن ابن عمر مرفوعا " لا تُقبل صلاةٌ بغير طهور ، و لا صدقة من غلول" [١٣ ، كتـاب الطهارة ـ باب : لا تقبل..... ، جـ ١ ص ٢٠٤ حديث رقم عام ٢٢٤].

والترمـذي [١٤ ، جـ١ ص ٥ حـ ١] وأحمد[١٥ ، جـ ٣ ص ٥٧] ، وأبـو داود [١٦ ، كتاب الطهارة ـ باب فرض الوضوء جـ ١ ص ١٦ حـ ٥٩] .

وهـؤلاء كلهم أخرجوه من طريق سِمَاك بن حرب ، وهو ليس من شرطه(٧) ومن ذلك أيضاً قولُه : (بـاب : أمر النبي صلى الله عليه وسلم الذي لا يتمّ ركوعه بالإعادة).

ثم ساق حديثاً بسنده عن أبي هريرة ذكر فيه الرجل الذي صلى ثم جاء إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، وسلّم عليه ، فردّ عليه السـلام، ثم قال : ارجع فصلِّ فإنك لم تصلّ.... الحديث"[٥ ،كتاب الآذان، جـ ٢ ص ٢٧٦ ، ٢٧٧ حـ٧٩٣].

فالحديث الذي رواه بعد الترجمة ، ليس فيه ذكرُ السببِ الذي جعل الرسول صلى الله عليه وسلم يأمره بالإعادة، أما الترجمة فإن فيها ما يؤمئ إلى السبب، وهو عدمُ إتمام ركوعِه ، فمِن أجل ذلك ، كانت هذه الترجمة مـن التراجم الخفيةِ.

قال ابن المنيّر - كما في الفتـح - المتوفى سنة ٦٨٣ : " هذه من التراجم الخفية ، وذلك أن الخبر لم يقع فيه بيانُ ما نقّصه المصلي المذكور، لكنه صلى الله عليه وسلم لما قال له : " ثم اركع حتى تطمئن راكعاً " إلى آخر ما ذكر له من الأركان ، اقتضى ذلك لتساويها - أي تساوي الأركان - في الحكم ، لتناول الأمر كل فرد منها ، فكل مَن لم يتمّ ركوعه أو سجـودَه ، أو غير ذلك ، مما ذُكر ، مأمورٌ بالإعادة"[٦ ، جـ ٢ ص ٢٧٧].

---

(٧) انظر : [١٧ ، ص ٢٥٥].

قال الحافظ ابن حجر - بعد إيراده كلام ابن المنير المتقدم -: " وقع في حديث رفاعة بن رافع عند ابن أبي شيبة في هذه القصـــــة: دخل رجل فصلّى صلاة خفيفة، لم يتمَّ ركوعها ولا سجودها"، فالظاهر أن المصنف أشار بالترجمـــة إلى ذلك" [٦ - جـ ٢ ص٢٧٧].

قلت: بل هو المتبادر إلى الذهن لأنه يشير إلى ذلك الحديث، كما هي عادتُه رحمه الله. ومن التراجم التي أشار بها إلى حديثٍ صحيح لم يروه في صحيحه قولُه: (باب من أدرك من الصلة ركعة) ثم ساق حديثـاً واحداً بعد الترجمة بسنده عن أبي هريرة أن رسول الله صلـى الله عليه وسلم قال: " من أدرك ركعة من الصلاة فقد أدرك الصلاة".[٥ـ كتاب مواقيت الصلاة جـ ٢ ص ٥٧].

فالاختلافُ بين الترجمة والحديث واضحٌ، وهو تقديم" من الصلاة" على " ركعة"، وهـــو يشير بهذه الترجمة إلى حديثٍ جاء بالتقديم رواه البيهقي بسنده عن أبي هريرة، قـال: قـال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من أدرك من الصلاة ركعةً فقد أدرك الصلاة"[١٢ ، جـ ٣ ص ٢٠٢، وانظر [٦ ، جـ ٢ ص ٥٧].

ومن التراجم التي أشار بها إلى حديث لم يروه في صحيحه أيضاً وهو ليس على شرطه قولُه: (باب الآذان مثنى مثنى).

ثم روى حديثين عن أنس بن مالك وفيهما" أُمرَ بلالٌ أنْ يشفـــع الآذان" [٥ ، كتاب الآذان ـ جـ ٢ ص ٨٢ حـ ٦٠٥ و ٦٠٦].

فالحديثان لا يوجد فيهما لفظُ الترجمـــة، وإنما فيهما" يشفع بالأذان" ، ومعنى الشفع اثنان، فالإمام البخاري أومأ بالترجمة التي ذكرها إلى حديث لم يصح على شرطه.

وهذا الحديث أخرجه أبو داود الطيالسي بسنده عن ابن عمر أنه قال: " كان الأذان على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم مثنى مثنى، والإقامةُ مرة، غير أنّ المؤذن كان إذا قال: قد قامت الصلاة، قد قامت الصلاة، قال: مرتين". [١٨ ـ جـ ٣ ص ٤٣٢، ح٢٠٣٥].

فهذا الحديث ليس على شرطه إذ في سنده محمد بن إبراهيم أبو جعفر، روى عنه أبو داود، وهو صدوق، كما قال الحافظ ابن حجر[١٧ ، ص ٤٦٥ ترجمة ٥٦٩٤].

ومن التراجم التي ترجم فيها بلفظ حديث صحيح لكن لم يروه في صحيحه، ترجمته: (باب: إذا التقى الختانان). ثم روى حديثاً واحداً تحت هذه الترجمة بسنده عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: " إذا جلس بين شعبها الأربع، ثم جَهدَها فقد وجب الغسلُ" [٥ ، كتاب الغسل، جـ ١ ، ص ٣٩٥، حـ ٢٩١].

فهذا الحديث ليس فيه لفظٌ من ألفاظ الترجمة، وإنما أشار الإمام البخاري بهذه الترجمة إلى روايةٍ صحيحةٍ جاءت عند ابن ماجه من حديث عائشة رضي الله عنها قالت: " إذا التقى الختانان فقد وجب الغسل، فعلتُه أنا ورسولُ الله صلى الله عليه وسلم، فاغتسلْنا"[١١ ، كتاب الطهارة باب ما جاء في وجوب الغسل إذا التقى الختان - جـ١ ص١٩٩ ح ٦٠٨].[8]

---

(٨) قلت: ورجال إسناده ثقات، ورواه أيضا من طريق الحجاج بن أرطاه عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده مرفوعاً: " إذا التقى الختانان - الحديث" أما قول الحافظ ابن حجر - ٦ ، ج١ ص٣٩٥، فإن الترجمة – تطابق حديثاً عند البيهقي من طريق ابن أبي عروبة عن قتادة مختصراً، ولفظه : " إذا التقى الختانان فقد وجب الغسل " فلم أجد هذه الرواية في سننه ، وإنما جاء عنده " إذا التقى الختانُ الختانَ ..." [١٢ ،ج١ ص ١٦٣].

قال الحافظ بن حجر : " فكأن المصنف أشار إلى هذه الرواية ، كعادته في التبويب ، بلفظ إحدى روايات الحديث" [٦ ، جـ١ ، ص ٣٩٥] .

المطلب الرابع: ترجمته بلفظ حديث ضعيف

ومن التراجم التي راعى فيها حديثاً ضعيفاً ، وهي قليلة. قوله : (باب : الصعيد الطيب وضوء المسلم يكفيه من الماء) ثم روى حديثاً طويلاً تحت هذه الترجمة وفيه" عليك بالصعيد فإنه يكفيك" [٥ ، جـ ١ ص٤٤٦ - ٤٤٧ ح ٣٤٤].

فيلاحظ أن الترجمة فيها زيادةُ كلمات على ما جاء في حديث الباب الذي ساقه ، وهذه الزيادة ذكرها الإمام البخاري ، ليشير بذلك إلى حديثٍ جاء بهذا اللفظ ، لكنه لم يخرجه ، لأنه روي من طريق عمرو بن بُجْدان ، وهو ضعيف .

قال الحافظ بن حجر: " تفرد عنه أبو قلابة ، من الثالثة ، لا يعرف حالهُ " [١٧ ، ص ٤١٩]

قلت : وهذا الحديث أخرجـــــه غيرُ واحدٍ من العلماء ، كلُّهم من طريق عمرو ابن بجدان.[٩]

ومن ذلك أيضاً قولُه : (باب : اثنانِ فما فوقهما جماعةٌ) ثم روى حديثاً بسنده عن مالك بن الحويرث عن النبي صلى الله عليه أنه قال "إذا حضرت الصلاة فأذّنا وأقيما ، ثم ليؤمّكما أكبرُكما"[٥ ، كتاب الأذان - جـ ٢ ص ١٤٢ ح ٦٥٨]. فهذه الترجمة لفظُ حديثٍ ضعيفٍ ، أخرجه ابنُ ماجه وغيرُ .

---

(٩) انظر *موارد الظمآن* [١٩ ، ص ٧٥ ح ١٩٦] *والترمذي* [١٢ ، جـ ١ ص ص ٢١١ ، ٢١٢ ، ح ١٢٤]

قال الحافظ ابن حجر : "هذه الترجمة لفظ حديثٍ وردَ من طرقٍ ضعيفةٍ، منها في ابن ماجه من حديث أبي موسى الأشعري[١٠] [٦ ، جـ ٢ ص ١٤٢].

المبحث الثاني: الترجمة بمعنى الحديث.

وتحته المطالب التالية :

المطلب الأول: ترجمته بمعنى الحديث الذي ترجم به

ومن التراجم التي ترجم فيها بمعنى حديث أخرجه في صحيحه بعد الترجمة مباشرة . قولُه رحمه الله تعالى: (باب : ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا) ثم روى تحت هذه الترجمة حديثين .

روى الحديث الأول بسنده عن ابن مسعود رضي الله عنه أنه قال : " كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا ".

---

(١٠) الحديث أخرجه ابن ماجه في سننه قال: حدثنا هشام بن عمار قال حدثنا الربيع بن بدر عن أبيه عن جده عمرو بن جرَاد عن أبي موسى الأشعري قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم" اثنان فما فوقهما جماعة" [١١ ، كتاب إقامة الصلاة والسنة فيها - باب الاثنان جماعة، جـ ١ ص ٣١٢ ح ٩٧٢]. وهذا الحديث بهذا الإسناد ضعيف، إذ في سنده الربيع بن بدر ، وهو متروك ، كما في *التقريب*[١٧ ، ص ٢٠٦ ترجمة١٨٨٣] وأبوه بدر بن عمروبن جراد السعدي مجهول كما في *التقريب* [١٧ ، ص ٤١٩ ترجمة ٤٩٩٩] وأخرجه أيضا الدار قطني في سننه : ٢ / ٢٨٠ و ٢٨١ من طريقين : الطريق الأول : من طريق الربيع عن أبيه عن جده والطريق الثاني : من طريق عثمان بن عبد الرحمن بن سعد بن أبي وقاص عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده وعثمان هذا مجمع على تركه ، قال البخاري : تركوه كما في *المغني* : ٢ /٤٢٦ ترجمة ٤٠٣٨ وأخرجه أيضا الحاكم : ٤ / ٣٣٤ والبيهقي : ٣ / ٦٩ كلاهما من طريق الربيع عن أبيه عن جده .

وروى الحديث الثاني بسنده عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال "يسِّروا ولا تعسِّروا ، وبشِّروا ، ولا تنفِّروا " .[٥ ، كتاب العلم ـ جـ ١ ص ١٦٢ ـ ١٦٣ ح ٦٨ و ٦٩].

إذا تأملنا الترجمة والحديثين المذكورين وجدنا أن آخر الترجمة "كي لا ينفروا " ، لم يوجد في واحد من الحديثين ، وإنما استعمل المعنى ، كما أنه لا يوجد لفظ "العلم" في واحد منهما .

قال الحافظ ابن حجر : "عطف العلم عليها ـ أي على الموعظة ـ من باب عطف العام على الخاص ، لأن العلم يشمل الموعظة وغيرها وإنما عطفه ، لأنها منصوص في الحديث ، وذكر "العلم "استنباطا .. ثم قال : استعمل في الترجمة معنى الحديثين اللذين ساقهما ، وتضمن تفسير "السآمة بالنفور ، وهما متقاربان ..."[٦ ، جـ ١ ص ١٦٢]. قلت : يريد تقارب معنى السآمة والنفور .

نجد الإمام البخاري استعمل في هذه الترجمة أمرين :

الأول : ترجم بالمعنى .

الثاني : زاد كلمة "العلم " من باب الاستنباط .

ومن هذا القبيل ترجمتُه : (باب : من الدين الفرارُ من الفتن) ثم ساق حديثاً بسنده عن أبي سعيد رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "يوشك أنْ يكون خيرَ مالِ المسلم غَنَمٌ يَتْبَعُ فيه شَعَفَ الجبالِ ، ومواقعَ القطْرِ ، يفرُّ بدينه مِن الفتن " [٥ ، كتاب الإيمان ، جـ١ ص٦٩ ح ١٩].

فصدْرُ الترجمةِ من كلام أبي عبدالله البخاري ، أخذ هذا المعنى من الحديث " يفر بدينه من الفتن " ، فانتزع صدرَ الترجمةِ من هذه الجملة ، وعبَّر عنها بالمعنى.

ثم ذكر " من الديـــــن " علماً أنّ هذا البابَ ذكرَه في كتاب الإيمان ، لأن الفرار من الفتن علامـــــــةُ الإيمان ،لكنه عدَل عن لفظ الإيمان إلى لفظ " من الدين " مراعاةً للرواية التي ذكرها .

قال الحافظ ابن حجر: "عدل المصنف عن الترجمة بالإيمان - مع كونه ترجم لأبواب الإيمان - مراعاة للفظ الحديث " [٦ ، جـ ١ ص٦٩] .

المطلب الثاني : ترجمته بمعنى حديث رواه في مكان آخر من صحيحه

من أنواع تراجمه رحمـه الله أنه يترّجـمُ بمعنى حديث ، ليشيرَ بذلك إلى ذاك الحديث الذي رواه في صحيحه ، أو لم يروه لكنه حديث صحيح .

قال رحمه الله تعالى : (باب : إنْ صلّى في ثوبٍ مصلّبٍ أو تصاويـــرَ ، هل تفسُدُ صلاتُه؟ وما يُنهى عن ذلك) . ثم روى حديثاً واحداً تحت هذه الترجمة عن أنس رضي الله عنه أنه قال : " كان قِرامٌ لعائشة سترتْ به جانبَ بيتِها ، فقال النبي صلـــى الله عليه وسلم" أمِيطي عنّا قِرامَكِ هذا ، فإنه لا تزالُ تصاويرُه تَعرِضُ في صلاتـي".[٥ ، كتاب الصلاة - باب : إن صلى في ثوب... جـ١ ص٤٨٤ ح٣٧٤].

فهذا الحديث ليس فيه ذكرٌ، لقوله" مصلّب" ، الذي ذكره في الترجمـــة ، مما جعل العلماء يبحثون عن توجيه ذلك.

قال الحافظ ابن حجر - بعد أن ذكر عدة توجيهات - : " ثم ظهر لي أن المصنف أراد بقوله" مصلّب" الإشارةَ إلى ما ورد في بعض طرق هذا الحديث ، كعادته ، وذلك فيما أخرجه في اللباس من طريـــــق عمران عن عائشة رضي الله عنها قالت" لم

يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم يترك في بيته شيئاً فيه تصليب إلا نقضه[١١] [٦ ، جـ ١ ص٤٨٤].

ومن التراجم التي أومأ بها إلى معنى حديث رواه في مكان آخر من صحيحه ، قولُه : (باب : تسوية الصفوف عند الإقامة وبعدها).

ثم روى حديثين بعد هذه الترجمة ، وليس فيهما تقييدُ تسويةِ الصفوفِ "عند الإقامة" روى الحديث الأول بسنده عن النعمان بن بشير قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم : " لتسوُنَّ صفوفكم ، أو ليخالِفنَّ الله بين وجوهِكم".

وروى الثاني بسنده عن أنس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : " أقيموا الصفوف فإني أراكم خلفَ ظهري"[٥ ، كتاب الأذان ـ جـ ٢ ص ٢٠٦ ، ٢٠٧ ح ٧١٧ ، ٧١٨] .

فهذان الحديثان ليس فيهما تقييدُ التسوية عنده ، كما هو واضح ، لكنه قيّد بذلك في الترجمة ليومئَ إلى روايةٍ جاء فيها التقييدُ .

قال الحافظ ابن حجر : " ليس في حديثي الباب دلالةٌ على تقييد التسوية بما ذكر ، لكن أشار بذلك إلى ما في بعض الطرق كعادته ".

ففي حديث النعمان عند مسلم[١٢] أنه صلى الله عليه وسلم قال ذلك عندما كاد أن يكبر ، وفي حديث أنس[١٣] في الباب الذي بعد هذا " أقِيمت الصلاةُ فأقبل علينا ، فقال ....." [٦ ، جـ٢ ص ٢٠٧] .[١٢][١٣]

ومن التراجم التي ترجم فيها بالمعنى ليشير إلى رواية رواها في صحيحه قولُه :

---

(١١) قلت : الحديث أخرجه البخاري[٥ ، كتاب اللباس باب : نقض الصور - جـ١٠ ص٣٨٥ ح٥٩٥٢].

(١٢) [كتاب الصلاة جـ ١ ص ٣٢٤ ، ح ١٢٨] .

(١٣) [كتاب الأذان ، باب إقبال الإمام على الناس عند تسوية الصفوف ـ جـ ٢ ص ٢٠٨ ح ٧١٩] .

(باب : خروج الصبيان إلى المصلى) ، ثم روى حديث ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال " خرجت مع النبي صلى الله عليه وسلم ، يوم فطرٍ أو أضحى ، فصلى ، ثم خطب ، ثم أتى النساءَ ، فوعظهنَّ ، وذكّرهن ، وأمرهنّ بالصدقة". [٥ ، كتاب العيدين . باب خروج الصبيان ..... ، جـ ٢ص ٤٦٤ ح ٩٧٥] .

إذا نظرنا إلى الترجمة والحديث المذكورِ بعدها وجدنا عدمَ التطابق بينهما ، وعندما رجعتُ إلى روايات الحديث عند الإمام البخاري ، وجدت مايُشير إلى هذه الترجمة.

قال الحافظ ابن حجر : " ليس في هذا السياق . يريد سياق الحديث الذي مر بنا . بيانُ كونِه صبياً حينئذ ، ليطابق الترجمةَ ، لكنْ جرى المصنف على عادته في الإشارة إلى ما ورد في بعض طرق الحديث الذي يورده " [٦ ، جـ ٢ ص٤٦٤] .

قلت : والحديث الذي أشار إليه أبو عبد الله أخرجه في صحيحه بسنده عن عبد الرحمن بن عابس أنه قال : سمعت ابن عباس ، قيل له : أشهدتَ العيد مع النبي صلى الله عليه وسلم؟ قال : نعم! ولولا مكاني من الصغر ما شهدتُه ، حتى أتى العَلَمَ الذي عند دار كثير بن الصَّلت ، فصلى ثم خطب ، ثم أتى النساءَ ، ومعه بلالٌ فوعظهن .....الحديث ".[٥ ، كتاب العيدين . باب العَلمِ الذي بالمصلّى ، جـ ٢ ص ٤٦٥ ، ح ٩٧٧] .

فيلاحظ هنا أن الإمام البخاري لم يذكر اللفظ الوارد في الحديث الذي أشار إليه ، وإنما ترجم بمعناه ، كما هو واضح ، ليومئ بها إلى ذلك الحديث.

المطلب الثالث : ترجمته بمعنى حديث صحيح ، ليس على شرطه

من أنواع التراجم عنده ترجمتُه بمعنى حديث ، ليس على شرطه ، ليومئ بذلك إلى ذاك الحديث .

قال رحمه الله تعالى : (باب : هل تُنبشُ قبورُ مشركي الجاهليةِ ، ويُتخذُ مكانُها مساجدَ؟ لقول النبي صلى الله عليه وسلم " لعن الله اليهودَ اتخذوا قبورَ أنبيائِهم مساجدَ " وما يُكره من الصلاة في القبور .و رأى عمر أنس بن مالك ...).

ثم روى بعد الترجمة حديثين ، ولا يوجد فيهما قولُه " وما يكره من الصلاة في القبور " [٥ ، كتاب الصلاة ـ جـ ١ ص ٥٢٣ ح ٤٢٧ و ٤٢٨]. أراد الإمام البخاري أنْ يومئ إلى حديثٍ ـ بقوله هذا ـ ليس على شرطه .

قال الحافظ ابن حجر : " قوله " وما يكره من الصلاة في القبور " يتناول ما إذا وقعت الصلاة على القبر أو إلى القبر أو بين القبرين. وفي ذلك حديث رواه مسلم من طريق أبي مَرْثَد الغَنَوَي مرفوعاً " لا تجلسوا على القبور ، ولا تصلوا إليها أوعليها [١٤]

ثم قال الحافظ : وليس على شرط البخاري فأشار إليه في الترجمة [٦ ، جـ ١ ص ٥٢٤]، قلت : لكنه لم يستعمل لفظه وإنما استعمل معناه كما هو ظاهر .

ومن هذا القبيل قولُه : (باب إذا استووا في القراءة فليؤمهم أكبرهم) ثم روى حديثاً بسنده عن مالك بن الحُويرث قال : " قدمنا على النبي صلى الله عليه وسلم ونحن شَبَبَة ، فلبثنا عنده نحواً من عشرين ليلة ، وكان النبي صلى الله عليه وسلم رحيماً ، قال : لو رجعتم إلى بلادكم فعلّمتموهم ، مُروهم فليصلوا صلاة كذا في حين كذا ، وصلاة كذا في حين كذا ، وإذا حضرت الصلاة فليؤذن لكم أحدكم ، وليؤمَّكم أكبرُكم" [٥ ، كتاب الأذان - جـ٢ ص١٧٠ ح ٦٨٥].

فقوله في الترجمة "إذا استووا في القراءة" غير موجود في الحديث ، وإنما أخذ هذا من حديثٍ رواه مسلم في صحيحه ، ولم يذكر لفظه وإنما انتزعه من الحديث وعبّر عنه بالمعنى.

---

(١٤) [١٣ ، كتاب الجنائز - باب النهي عن الجلوس على القبور والصلاة عليها ، جـ ٢ ص ٦٦٨ ح ٩٧]

قال الحافظ ابن حجر: "هذه الترجمة مع ما سأبينه من زيادةٍ في بعض طرق حديث الباب منتزَعةٌ من حديث أخرجه مسلم[١٥] من رواية أبي مسعود الأنصاري مرفوعاً: " يؤم القومَ أقرؤهم لكتاب الله فإن كانت قراءتهم سواء، فليؤمهم أقدمُهم هجرةً، فإن كانوا في الهجرة سواء فاليؤمهم أكبرُهم" الحديث.

ومداره على إسماعيل بن رجاء عن أوس بن ضَمْجَع عنه، وليسا جميعاً من شرط البخاري، وقد نقل ابنُ أبي حاتمٍ في العلل عن أبيه أن شعبة كان يتوقف في صحة هذا الحديث. ولكن هو في الجملة يصلح للاحتجاج به عند البخاري".[٦، جـ٢ ص ١٧٠].

ومن التراجم التي أومأ بها إلى حديثٍ لم يصح على شرطه، لكنه ترجم بمعناه، قولُه (باب : دلك المرأة نفسها إذا تطهرت من المحيض) ثم روى حديثا ـ بعد الترجمة ـ عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها : " أنّ امرأة سألت النبي صلى الله عليه وسلم عن غسلها من المَحيض، فأمرَها كيف تغتسل قال: خُذي فِرْصَةً من مَسْكٍ فتطهَّري بها. قالت : كيف أتطهر ؟ قال تطهري بها ! قالت : كيف ؟ قال : سبحان الله ! تطهري. فاجتذبتها إلي فقلت : تتبعي بها أثر الدم " [٥ ، كتاب الحيض ـ ج ١ ص ٤١٤ ح ٣١٤].

فهذا الحديث لا يطابق الترجمة ، كما هو ظاهر، إذ ليس فيه بيانُ كيفية الغسل ولا الدلك ، لكن الإمام البخاري أراد أن يومئ إلى حديث تضمن كيفية الغسل، لكن هذا الحديث الذي أومأ إليه لم يصح على شرطه [انظر ٦ ، ج ١ ص ٤١٥].

وهذا الحديث الذي أشار إليه أخرجه مسلم في صحيحه بلفظ " تأخذ إحداكن ماءها وسدرتها ، فتطهر ، فتحسن الطهور ، ثم تصب على رأسها فتدلكه دلكا شديدا ،

(١٥) انظر[كتاب المساجد - باب من أحق بالإمامة؟ - جـ١ ص ٤٦٥ ح(٢٩٠).

حتى تتبلغ شؤون رأسِها، ثم تصب عليها الماء ثم تأخذ فرصة ممسكة فتطهر بها ... الحديث .. " [١٣ ، كتاب الحيض ـ باب استحباب المغتسلة من الحيض فرصة ...جـ ١ ص ٢٦١ ح ٦١].

فهذا الحديث ليس على شرطه، لأنه من رواية " إبراهيم بن المهاجر" وهو صدوق، لين الحفظ ، كما قال الحافظ ابن حجر [١٧ ، ص ٩٤].

قال الحافظ ابن حجر: " وإنما لم يخرج المصنف هذا الطريق لكونها من رواية" إبراهيم بن المهاجر " عن صفية، وليس هو على شرطه "[١٧ ، جـ ١ ص ٤١٥].

ومن ذلك أيضاً قولُه: (باب وجوب الصلاة........ ومن صلى في الثوب الذي يجامع فيه ما لم ير أذى، وأمر النبي ألا يطوف بالبيت عُريان).[٥ ، كتاب الصلاة جـ١ ص٤٦٥].

فقوله في الترجمة " و من صلى في الثوب الذي يجامع فيه ما لم يرى أذى"، إشارة منه إلى حديث معاوية رضي الله عنه، لكنه تصرف في ألفاظه.

قال الحافظ ابن حجر: " يشير إلى ما رواه أبو داود والنسائي وصححه ابن خزيمة وابن حبان من طريق معاوية بن أبي سفيان أنه سأل أخته أم حبيبة: هل كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يصلي في الثوب الذي يجامع فيه؟ قالت: نعم! إذا لم ير فيه أذى".

ثم قال الحافظ: "وهذا من الأحاديث التي تضمنتها تراجمُ هذا الكتاب بغير صيغة روايةحتى ولا التعليق[١٦] [٦ جـ١ ص ٤٦٦].

---

(١٦) الحديث أخرجه أبو داود:[١٦ ، كتاب الطهارة - باب الصلاة في الثوب الذي يصيب أهله فيه، جـ١ ص١٠٠ ح ٣٦٦]والنسائي[٢٠ ، كتاب الطهارة - باب المني يصيب الثوب، جـ١ ص ١٥٥] وابن ماجه[١١ ، تاب الطهارة - باب الصلاة في الثوب الذي يجامع فيه، ح ٥٤٠] وابن حبان[١٩ ، كتاب الطهارة - باب ما جاء في الثوب الذي يجامع فيه، ص ٨٢ ح ٢٣٧].

المبحث الثالث : الآثار المرفوعة والموقوفة في الترجمة[١٧]

وتحته مطلبان :

المطلب الاول : الآثار المرفوعة

كثيرا مـــا يترجم الإمامُ البخاريُّ بحديثٍ مرفوع معلقاً ، أويضمِّن الترجمة حديثاً مرفوعاً معلقاً ، وذلك للأمور التالية :

١ ـ يأتي بالحديث في الترجمة معلقاً ، لأنه وصله في مكان آخر فـــي صحيحه ، واحتاج إليه ، فذكره معلقاً حتى لا يكرر الحديث سنداً ومتناً من غير فائدة .

قال الحافظ ابن حجر : " وربمـــا ضاق عليه مخرَجُ الحديث حيث لا يكون له إلا طريق واحدة ،[١٨] فيتصرف حينئذ فيه ، فيورده في موضعٍ موصولاً ، وفي موضعٍ معلقاً ، ويورده تارة تاماً ، وتارة مقتصـــــراً على طرفه الذي يحتاج إليه في ذلك الباب . " [٨ ، ص ١٥].

ومن الأمثلة على ذلك قولُه : (باب مناقب علي بن أبي طالب القرشي الهاشمي أبي الحسن رضي الله عنه) وقال النبي صلى الله عليه وسلم لعلي " أنت مني وأنا منك " [٥ ، كتاب فضائل الصحابة ، جـ ٧ ص ٧٢].

فهذا الحديث المعلق رواه موصولاً من حديث طويل في صحيحه ، لكنه عند ما احتاج إليه ، ذكره معلقا ، مقتصراً على جزءٍ منه .

---

(١٧) هذا المبحث يختلف عن المبحث الأول والثاني ، فإنه في هذا النوع من التراجم يصرّح بنسبة الحديث إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ، كأن يقول : (باب قول النبي صلى الله عليه وسلم كذا) أو يقول : (باب كذا وكذا ، وقال النبي صلى الله عليه وسلم كذا). أما المبحث الأول والثاني فإنه يومئ إلى حديث من غير أن يصرح بأنه حديث ، كما مر بنا.

(١٨) أو له أكثر من طريق لكنه ذكرها في صحيحه.

قال الحافظ ابن حجر : " هو طرفٌ من حديثِ البراء بن عازب في قصته بنت حمزة، وقد وصله المصنف في الصلح، وفي عمرة القضاء مطولاً[١٩] " [٦ ، جـ ٧ ص ٧٢]

٢ ـ يأتي بالحديث معلقاً في الترجمة ، لأنه ليس على شرطه . كثيرا ما يترجم بحديث ليس على شرطه أو يضمِّن الترجمة به ، فمن ذلك قولُه : (باب : قول النبي صلى الله عليه وسلم" الدين النصيحة لله ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم"، وقوله تعالى : إذا نصحوا لله ورسوله). ثم روى حديثاً بعد هذه الترجمة عن جرير بن عبد الله : قال : " بايعتُ رسول الله صلى الله عليه وسلم على إقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، والنصح لكل مسلم " [٥ ، كتاب الإيمان ، جـ ١ ص ١٣٧ ح ٥٧] .

فهذا الحديث الذي جعله ترجمة، لم يذكره في صحيحه مسنداً، لكونه ليس على شرطه.

قال الحافظ ابن حجر : " هذا الحديث[٢٠] أورده المصنف ترجمة باب ، ولم يخرجه مسنداً في هذا الكتاب، لكونه على غير شرطه، ونبّه بإيراده على صلاحيته في الجملة، وما أورده من الآية وحديث جرير يشتمل على ما تضمنه ".[٦، جـ ١ ص ١٣٧].

---

(١٩) وانظر مزيداً من الأمثلة :[٥ ، كتاب فضائل الصحابة ـ باب: مناقب فاطمة عليها السلام، وقال النبي صلى الله عليه وسلم فاطمة سيدة نساء أهل الجنة، جـ ٧ ص ١٠٥].

(٢٠) الحديث أخرجه مسلم:[١٣ ، كتاب الإيمان ـ باب: بيان أن الدين النصيحة ـ جـ١ ص ٧٤ ح ٥٥]. وانظر مزيدا من الأمثلة :[٥ ، كتاب الإيمان ـ باب : الدين يسر ، وقول النبي صلى الله عليه وسلم" أحبّ الدين إلى الله الحنيفية السمحة" جـ ١ ص ٩٣]. و[٥ ، كتاب الأذان ـ باب: الجمع بين السورتين في الركعة، والقراءة بالخواتيم، وبسورة قبل سورة، وبأول سورة. ويذكر عن عبد الله بن السائب: " قرأ النبي صلى الله عليه وسلم المؤمنون في الصبح حتى إذا جاء ذكر موسى وهارون ـ أو عيسى ـ أخذته سعلة فركع ... جـ ٢ ص ٢٥٥].

كمـا أن الإمام البخـاريَّ رحمـه الله عندمـا يأتـي بـالحديث المعلق في الترجمة فإنه يتصرف فيه ، فإنه يرويه مرة بالمعنى ، ومرة يرويه مختصراً .

كقوله : (باب : ذكر العشاء والعتمة ، ومن رآه واسعاً .

قال أبو هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم " أثقلُ الصلاة على المُنافقين .. ويذكر عن أبي موسى أنه قال ، " كنا نتناوب النبي صلى الله عليه وسلم عند صلاة العشاء فَأَعْتم بها " وقال ابن عباس وعائشة : ...) [٥ ، كتاب مواقيت الصلاة ـ جـ ٢ ص٤٤] .

قال الحافظ ابن حجر : " قوله : ويذكر عن أبـي موسى ، سيأتي موصولاً عند المصنف مطولاً بعد باب واحد ،[٢١] وكأنه لم يجزم به لأنه اختصر لفظه ، نبّه على ذلك شيخُنا الحافظ أبو الفضل". [٦ ، جـ٢ ص٤٦] .

فيلاحظ أن الإمـام البخـاريَّ استعمل حديث أبي موسى في الترجمة معلقاً بصيغة التمريض ، ليشير بذلك إلى الخلاف في جواز اختصار الحديث ، علماً أن الحديث رواه مسنداً بعد باب واحد . ويلاحظ أيضاً أنه رواه بالمعنى كما هو واضح .

المطلب الثاني: الآثار التي يذكرها بعد الترجمة

كثيراً ما نجد الإمام البخاري يضمّن تراجمه بعض الآثار ، وذلك من أجل أن يبين أن ما ذهب إليه قال به بعض السلف.

قال الحافظ ابن حجر : " وإنما يورد ما يورد من الموقوفات من فتاوى الصحابة ، والتابعين ، ومن تفاسيرهم لكثير من الآيات على طريق الاستئناس والتقوية لما يختاره من المذاهب في المسائل التي فيها الخلافُ بين الأئمة" [٨ ، ص ١٩].

---

(٢١) انظر : [٥ ، حديث رقم ٥٦٧].

وأحياناً يذكر الترجمة وتحتمل أكثر من معنى، أو تكون الترجمة مطلقة، ثم يذكر بعدها قول بعض السلف ليبين أنّ مراده من الترجمة أمرٌ خاصٌ. فمن ذلك قولُه: (باب: في كم تصلي المرأة في الثياب، وقال عكرمة: لو وارتْ جسدَها في ثوبٍ لأجزته)[٥، كتاب الصلاة - جـ ١ ص ٤٨٣].

اختلف العلماء في كم ثوباً تصلي المرأة. ذهب الجمهور: إلى أن الواجب عليها أن تصلي في درع وخمار. وذهب بعض العلماء: إلى غير ذلك.[انظر: ٦، جـ١ ص ٤٨٣].

أما الإمام البخاري فلم يبين العدد المطلوب في ترجمته، وإنما ذكر بعد الترجمة قولَ عكرمة، وهو أنه يكفيها ثوباً واحداً، إذا وارى جميعَ بدنِها، فكأنه يشير بقول عكرمة إلى أنه يختار هذا الرأي.

قال الحافظ ابن حجر: " إلا أن اختياره يؤخذ في العادة من الآثار التي يودِعُها في الترجمة" [٦، جـ١ ص٤٨٢].

ومن التراجم التي احتملت أكثر من معنى لكن الأثر الذي ذكره ضمن الترجمة عيّنَ المرادَ من الترجمة، قولُه: (باب: وجوب صلاة الجماعة. وقال الحسن: إن منعته أمُّه عن العشاء في الجماعة شفقة لم يطعْها).[٥، كتاب الآذان، جـ٢ ص ١٢٥].

فقول الإمام البخاري" وجوب صلاة الجماعة"، يحتمل أن يكون هذا الوجوبُ فرضَ عين، ويحتمل أن يكون فرضَ كفاية، لكنه عندما ذكر قول الحسن بعد الترجمة، أشار به إلى أنه يذهب إلى أنها واجبة فرضَ عين.

قال الحافظ ابن حجر: " هكذا بتَّ الحكمَ في هذه المسألة، وكأنّ ذلك لقوة دليلِها عنده، لكن أطلق الوجوب، وهو أعم من كونه وجوبَ عين أو كفاية، إلا أن الأثر الذي ذكره عن الحسن يشعرُ بكونه يريد أنه وجوبُ عين، لما عُرف من عاداته أنه يستعمل

الآثـارَ في التراجـم لتوضـيحهـا ، وتكمـيلها ، وتعـيين أحـد الاحـتمـالات في حـديث البـاب" [٦ ، جـ٢ ص ١٢٥].

ومن هـذا القبيل ترجمتُه : (باب : هل على مَنْ لم يشهد الجمعة غسلٌ من النساء والصبيان وغيرهم؟ وقال ابـن عمر : إنما الغسل على منْ تجبُ عليه الجمعة).[٥ ، كتاب الجمعة ، جـ٢ ص ٣٨١].

يلاحـظ أن الإمـام البـخاري لم يجزم بـالحكم ، بدليل استعمال" هل" الاستفهامية ، لكنــه عـندما ذكـر قـول ابـن عمر بعـد الترجمـة ، فهو يرى عدم وجوب غسل الجمعة إلا لمــن وجبت عليه.

قـال الحـافظ ابـن حجـر : " قـد تقرر أن الآثار التي يوردها البخاري في التراجم تدل على اختيار مـا تضمنتْه عنده ، فهذا مصير منه إلـــى أن الغسل للجمعة لا يشرع إلا لمن وجبتْ عليه" [٦ ، جـ ٢ ص ص ٣٨٢ - ٣٨٣].[٢٢]

وهـذه الآثـارُ التي يضمِّنُها في الترجمة غير المعلق الذي يذكره غالباً بعد الأحاديث المسندةِ ، فهـو يـريد مـن المعــلق غير مـا يـريده مـن الآثـــار المعلقـة المذكـــورة ضـمـن الترجمـة ، ففـي الترجمـة يـريد مـن تلـك الآثـار تأييد مـا ذهب إليه عمومـاً ، أما المعلق - والـذي يذكـره بعد الأحاديث المسنده غالباً - فهو يريـد أن يبين أن هناك أحاديث ليست على شرطه ، فأراد أن ينبّه عليها لكنــــه غاير ما بين ما كان على شرطه وبين ما كان على غير شرطه ، فأورده معلقاً.[انظر[٨ ، ص ٨ - ٩].

ومـن أجـل هـذا قال العلماء : فقه البخاري في تراجمه. قال ابن المنَيّر : -" بعـد أن ذكـر أقـوال العلماء في المراد من تراجمه : " ويقابل هذه الأقاويل ما أثرته عن جدي -

---

(٢٢) وانظر مثالاً على ذلك[٥ ، كتاب مواقيت الصلاة - باب وقت المغرب. وقال عطاء : يجمع المريض بين الغرب والعشاء ، جـ ٢ ص ٤٠] وانظر[٦ ، جـ ٢ ص ٤١].

رحمه الله - سمعته يقول: كتابان فقههما في تراجمهمـا كتابُ البخاري في الحديث، وكتابُ سيبويه في النحو".[٩ ، ص ٢٧].

أما حكم هذه الآثار التي يذكرها بعد الترجمة بصيغة الجزم فهي صحيحة عنده، ولو لم تكن على شرطه، أما إذا كانت ضعيفة، فإنه يبين ضعفها.

قال الحافظ ابن حجر: " وأما الموقوفات فإنه يجزم فيها بما صح عنده ولو لم يكن على شرطه، ولا يجزم بما كان في إسناده ضعف، أو انقطاع، إلا حيث يكون منجبراً، إما بمجيئه من وجه آخر، وإما بشهرته عمّن قاله".[٨ ، ص ١٩].

كما أن الإمام البخاري عندما يذكر ترجمة ثم يورد بعدها آية، أو أثراً، ولا يروي تحتها حديثاً مسنداً، فهو يشير بذلك إلى أنه لم يكن عنده حديث صحيح على شرطه، حتى يذكره، وإنما اكتفى بالترجمة، وبما ذكره ضمْنها من آية، أو أثر، ليكملها، وفي الوقت نفسه، ليشير إلى ما ورد في تفسير الآية، وإن لم يكن على شرطه.

فمن ذلك قولُه: (باب: فضل العلم، وقول الله تعالى: ﴿ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات، والله بما تعملون خبير﴾ ، وقوله: ﴿ رب زدني علماً﴾) [٥ ، كتاب العلم. جـ ١ ص ١٤٠].

فهذه الترجمة لم يرو بعدها حديثاً مسنداً مرفوعاً، واختلف العلماء في ذلك على عدة أقوال ـ منها كما في الفتح ـ : أنه تعمّد بعد الترجمة عدمَ إيراد الحديث إشارة إلى أنه لم يثبت فيه شيء عنده على شرطه".

قال الحافظ ابن حجر - معقباً -: " والذي يظهرُ لي أنّ هذا محله حيث لا يورد فيه آية أو أثراً، أما إذا أورد آية أو أثراً فهو إشارة منه إلى ما ورد في تفسير تلك الآية، أنه لم يثبت فيه شيء على شرطه، وما دلتْ عليه الآية كافٍ في الباب، وإلى أن الأثر الواردَ في ذلك يقوي به طريق المرفوع، وإنْ لم يصل في القوة إلى شرطه"[٦ ، جـ ١ ص ١٤١].

الخاتمـــــــة

من خلال هذا البحث تبين لي ما يلي :

١ـ أهمية تراجم الإمام البخاري ، وصدق من قال : فقه البخاري في تراجمه.

٢ـ دقته في اختيار الكلمات في الترجمة .

٣ـ إيماؤه إلى طرق الحديث ورواياته في الترجمة بمثابة جمع روايات الحديث لكن عن طريق التلميح .

٤ـ كثرة الأحاديث التي احتواها هذا الكتاب من أحاديث مسندة ، ومعلقة ، وما ضمنه في التراجم .

٥ـ الآثار التي يوردها ضمن الترجمة ، له هدف في إيرادها ، وهو أنّ ما ذهبَ إليه قال به بعضُ السلف أو أنه يذهب إلى ما قاله صاحبُ الأثر.

المراجـــــــع

[١] ابن الصلاح ، عثمان بن عبد الرحمن. *علوم الحديث* ، ومعه *التقييد والإيضاح* ، تحقيق : الشيخ محمد راغب الطباخ ـ ط ٢ ، بيروت : دار علم الحديث. ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٤م .

[٢] النووي ، يحيى بن شرف ، *شرح صحيح مسلم* ، بيروت ـ دار الفكر ، ١٤٠١ هـ/ ١٩٨٥ م .

[٣] سزكين ، فؤاد ، *تاريخ التراث العربي* ، ترجمة : محمود فهمي حجازي ، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٤] عبد الخالق ، عبد الغني ، *الإمام البخاري وصحيحه*. جدة : دار المنارة ، عام ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

[٥] البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل ، *الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه* ، المعروف : بصحيح البخاري ، بترقيم محمد فؤاد عبد الباقي ، مع شرحه *فتح الباري* ، بيروت : دار المعرفة .

[٦] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *فتح الباري بشرح صحيح البخاري* ، مراجعة الشيخ عبد العزيز بن باز ، لثلاثة أجزاء من أوله ، بيروت ـ دار المعرفة .

[٧] الكفوي ، أبو البقاء أيوب بن موسى ، *الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية* ، تحقيق : عدنان درويش وزميله ، بيروت : مؤسسة الراسالة ، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

[٨] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *هدي الساري مقدمة فتح الباري* ، بعناية محب الدين الخطيب . بيروت : دار المعرفة .

[٩] ابن المنير ، ناصر الدين أحمد بن محمد ، *المتواري على تراجم أبواب البخاري* ، تحقيق : صلاح الدين مقبول أحمد ، الكويت : مكتبة المعلا ، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[١٠] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *النكت على كتاب ابن الصلاح* ، تحقيق : ربيع بن هادي عمير ، ط ٢ ، الرياض : دار الراية ، ام ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[١١] ابن ماجه ، أبو عبد الله محمد بن زيد ، *سنن ابن ماجه* ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، عام ١٣٩٥هـ ١٩٧٥م.

[١٢] البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين ، *السنن الكبرى* ، ومعه *الجوهر النقي في الرد على البيهقي* ، بيروت : دار المعرفة.

[١٣] القشيري ، مسلم بن الحجاج أبو الحسين ، *الجامع الصحيح* ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت : دار إحياء التراث العربي.

[١٤] الترمذي ، أبو عيسى محمد بن عيسى ، *الجامع الصحيح* ، المعروف بسنن الترمذي ، تحقيق : الشيخ أحمد شاكر. بيروت ، دار إحياء التراث العربي.

[١٥] الشيباني ، أحمد بن حنبل ، *المسند* ، وبهامشه منتخب *كنز العمال* ، ط ٢ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م

[١٦] السجستاني ، أبو داود سليمان بن الأشعث ، *سنن أبي داود* ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد. دار إحياء السنة النبوية.

[١٧] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *تقريب التهذيب* ، تحقيق : محمد عوامة ، سوريا : دار الرشيد ، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م.

[١٨] الطيالسي ، أبو داود سليمان بن داود ، تحقيق : محمد بن عبد المحسن التركي ، مصر : دار هجر ، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

[١٩] الهيثمي ، علي بن أبي بكر ، *موارد الظمآن إلى زوائد بن حبان* ، تحقيق : محمد عبد الرزاق ، الرياض : مكتبة المعارف.

[٢٠] النسائي ، أحمد بن شعيب ، *المجتبى* ، المعروف بسنن النسائي ، بشرح السيوطي ، وحاشية السندي ، بيروت : دار الكتاب العربي.

The Brief Overview Of Hadiths In the Biographies Of Al bukhari's Sahih's Narrators

Abdulaziz Ahmed Al gasim
Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, college of Education, King Saudi University, Riyadh, Saudi Arabia.

Abstract : The objective of this research is to higtrlight one of the aspects of the narrators' biographies in Albubhari's Sahih . These are the biographies which he pointed to or included in a Hadith , and they were of the following types :

1- Those bear the wording narrated in his Sahih .
2- Those bear the Hadith wording , not according to his conditions , but it is an authentic Hadith .
3- Thosed bear the wording of a weak Hadith a long with remarks.
4- Those bear the meaning of an authentic Hadith narrated in his Sahih , but not according to hi conditions .

The research also deals with the biographies which included the traceable and untraceable aditions .

This study is an attempt to illustrate the broad knowledge of this scholarly Imam in Hadith , and his precision and accuracy in his editing the biographies of the narrators , and Imam Al - Bokhari is an authority in this area.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٥٩ - ٤٨٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أهم مزايا نظام العقوبات في الإسلام

علي بن عبدالرحمن الحسون

أستاذ فقه العقوبات المشارك بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٨ /١/ ١٤٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٥/ ٤/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. تتلخص الأحكام التي خرجت بها من خلال هذا البحث بما يلي :

١ - أن النظام العقابي الإسلامي قد اتصف بالمصداقية التامة فهو من عند الله العليم الخبير فلا يحتمل الكذب ولا الشك ، وبهذا اكتسب السمو والعلو واكتسب العصمة من التناقض واكتسب العدل المطلق والبراءة من التحيز .

٢ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً ، حيث جعل العقوبة على الجرائم متدرجة في الشدة والسهولة بقدر ما يحصل من اعتداء على مصالح العباد الخاصة والعامة، لا على أساس جسامة العقوبة ذاتها .

٣ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بمصداقية الجوهر ، بحيث أن نظمه لا تتناقض مع الواقع إذا طُبقت في المستقبل .

٤ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان وشخص .

٥ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بقبول البشر له في الجملة ، بحيث يشعر الفرد فيه بالرقابة الإلهية فيخضع لها في الغالب.

٦ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالكمال والشمول ، فيلبي جميع ما يحتاج إليه البشر في مجال الأمن .

٧ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه لاحظ التناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم الموجبة لها من حيث الشدة والسهولة .

٨ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه قرر قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، فلا تقام الحدود ولا القصاص مع وجود الشبهة الصالحة للدرء .

مقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين الرحمن الرحيم مالك يوم الدين وأصلي وأسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين وبعـــد :

فإن شريعتنا الغراء جاءت في باب الجرائم وعقوباتها ـ كما هي كذلك في كل شئونها ـ بمنهج فريد لم تسبق إليه فقد قررها ربنا جلَّ علاه العالم بمكنونات النفس البشرية وخفاياها ، وما تحتاج إليه ويصلح حالها ، فشرعها لأهداف اجتماعية سامية وخصها وميزها بخصائص ومميزات فريدة خلت منها القوانين البشرية ، وبذلك حققت العقوبات الإسلامية الهدف المنوط بها ، وقد رأيت أن أتناول في بحثي هذه المزايا والأهداف بشيء من التفصيل والتوضيح .

وتتجلى أهمية هذا البحث في أنني سوف أبين فيه بشيء من التفصيل بعضاً من هذه المزايا والأسرار التي ينفرد بها نظام العقوبات الإسلامية عن بقية النظم الأخرى ، مع المقارنة ما أمكن بين النظام العقابي الإسلامي وبين النظم العقابية القانونية ، علماً بأنني لن أحصر جميع المزايا ، فذلك صعب المنال ، بل سأكتفي بما هو ظاهر منها ومهم .

وسنتكلم عن هذه المزايا والأسرار في مقدمة وثمانية مباحث وخاتمة على النحو التالي :

المبحث الأول : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بكونه رباني المصدر .

المبحث الثاني : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً .

المبحث الثالث : نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصاف نظمه بمصداقية الجوهر .

المبحث الرابع : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان .

المبحث الخامس : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بشعور الفرد فيه بالرقابة الإلهية والخضوع لها .

المبحث السادس : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالكمال والشمول .

المبحث السابع : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالتناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم في الشدة والسهولة .

المبحث الثامن : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقرير قاعدة درء الحدود بالشبهات .

الخاتمة : وفيها أهم النتائج المستخلصة من هذا البحث . هذا واللهَ أسأل أن ينفع به وأن يحسن القصد إنه سميع مجيب . وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله وصحبهأجمعين .

المبحث الأول:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بكونه رباني المصدر

إن الشريعة الإسلامية قد جاءت من عند الله تبارك وتعالى لتصنع الأمة المسلمة وتؤسسها ، فالنظام الإسلامي هو الذي صنع الجماعة وأسسها ، وقد نزل كاملاً من عند الله تبارك وتعالى فلم يبدأ النظام ضئيلاً ثم تطور ، بل هو في طور الكمال منذ التنزل الأول على محمد (صلى الله عليه وسلم) ، وهذا عكس ما عليه النظم البشرية حيث أن

الجماعة هي التي تصنع القانون وتؤسسه فينشأ القانون في الجماعة ضئيلاً ثم يتطور نتيجة الظروف والملابسات فتزداد قواعده وتنمو بنمو الجماعة . وهذا عكس ما ينبغي أن يكون في صناعة الأمم بل يجب أن يكون تاماً قبل أن يصنعها ، كما هي الحال في النظم الإسلامية [١] .

ثم إذا نظرنا إلى ما نحن فيه وهو نظام العقوبات في الإسلام وجدناه كغيره من نظم الإسلام حيث يمتاز بأنه جاء من عند الله الذي خلق الكون كله ، والذي له الإحاطة التامة والعلم المطلق الذي يعلم حقيقة الكائن الإنساني والحاجات الإنسانية ، وصفاته المتعددة ، ومصالحه ومضاره الحقيقية ، ويعلم ما يصلح أموره في حد ذاته ، وفي علاقاته مع الآخرين ، ويعلم حقيقة الكون الذي يعيش فيه الإنسان ، والنواميس التي تحكمه ، وتحكم الكائن الإنساني ، ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ ﴾ [٢] .

وعلى هذا فأسس العقوبات الشرعية ومبادئها وكثير من أحكامها الجزئية تستند مباشرة إلى الوحي بنوعيه القرآن والسنة ، حيث نص القرآن والسنة على ذلك جملة وتفصيلاً .

وأما ما يستند منها إلى طرق الاجتهاد والاستنباط فهي أيضاً شرعية لأنها تستمد شرعيتها من كون أصولها في الكتاب والسنة ، حيث نص القرآن الكريم و السنة المطهرة على الأصول والمبادئ العامة لها وعلى كثير من جزئياتها الثابتة ، ثم تركا باقي التفصيلات القابلة للتغيير ليراعي فيها المجتهدون ظروف وملابسات الحياة المتجددة .

---

(١) *التشريع الجنائي* ، عبد القادر عودة ١/ ١٤ -١٧ ، *المسألة الاجتماعية* ، عمر عودة الخطيب ص١٩٢ .

(٢) سورة الملك الآية ١٤ .

وعلى ذلك فإن النظم العقابية الإسلامية كغيرها من النظم الإسلامية صادقة المصدر لا تحتمل الكذب أو الشك فيها لأنها من عند الله تبارك وتعالى .

هذا وإن لهذه الميزة أعني (ربانية المصدر) عدة ثمار من أهمها :

الأولى :العلو والرفعة والسمو

لم تكن الشريعة الإسلامية قواعد قليلة ثم كثرت ولا مبادئ متفرقة ثم جمعت ولم تولد الشريعة طفلة مع الجماعة ثم كبرت وتطورت ، وإنما وجد الشريعة شابة فتية مكتملة سامية عالية جامعة مانعة لا ترى فيها عوجاً ولا أمتاً ، فهي سامية منذ نشأتها، وذلك لأن الشريعة هي التي صنعت وأوجدت الجماعة ـ كما أسلفنا ـ فهي سابقة على الجماعة ومتقدمة عليها ، وإذا كانت الشريعة هي الصانعة والسابقة وهي سامية فلا بد أن تصنع أمة سامية كذلك ، وذلك هو شأن الأمة الإسلامية . وهذا بخلاف النظم القانونية التي وجدت بعد الجماعة وتطورت معها ، لأن الجماعة هي التي أوجدتها ، وبالتالي فستكون النظم صورة للمجتمع من صلاح أو فساد ونقص ، وسنة الله في الكون أن النقص من سمات الإنسان ، وعلى هذا فلن تكون النظم القانونية صالحة ونافعة لأنها من صنع البشر الذين سمتهم النقص والضعف ، وبالتالي فستبقى أمم القوانين ناقصة وغير صالحة حتى تأخذ بشرع الله السامي الكامل .

هذا وقد بلغت الشريعة من السمو والرفعة والعلو بحيث أن مبادئها دائماً أعلى وأسمى من مستوى الجماعة مهما تقدمت الجماعة وتطور المجتمع ، لأن فيها من المبادئ والقيم والأصول والنظريات ما يجعلها تحافظ على هذا المستوى من السمو مهما ارتفع مستوى الجماعة ، ولا غرو في ذلك فهي مِن صُنع مَن صَنع وأوجد الجماعة .[٣]

---

(٣) *التشريع الجنائي* ، عبد القادر عودة ١/ ١٤ - ١٥ و٢٤ .

والنظم العقابية في الشريعة الإسلامية هي جزء من تلك النظم الكاملة السامية الرفيعة .

الثانية : العصمة من التناقض

قال تبارك وتعالى : ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾ ﴾ .[٤]

فالعقوبات الشرعية نزلت من عند الله تبارك وتعالى ثم طبقت على الواقع فلم يحصل فيها تناقض مع الواقع ولا تصادم ، ذلك أن واضعها هو الله تبارك وتعال ى ، فحين وضعها فإنه يعلم الماضي والحاضر والمستقبل علماً واحداً لا اختلاف فيه ، ولهذا فهو يعلم ما سوف يحصل ويكون إذا طبقت هذه العقوبات على أرض الواقع ، بحيث لا يمكن أن يحصل تناقض أو تصادم عن التطبيق ، فقد وضعها سبحانه وتعالى بشكل لا يحصل معه أي تناقض لعلمه المسبق لذلك .

أما البشر الذين يضعون العقوبات فإنهم يعلمون الماضي عن طريق الرواية لحوادث ماضية ، ويعلمون الحاضر عن طريق الرؤية المحدودة الضيقة ، ولكنهم يتوقعون ما سوف يكون في المستقبل توقعاً ، وذلك عن طريق الحدس والتخمين .

ولذلك فإنهم يضعون العقوبات بناءً على الماضي الذي لم يشهدوه لتطبق هذه العقوبات في المستقبل المجهول ، فيحصل بذلك تناقض وتصادم مع الواقع بخلاف العقوبات الشرعية . وسيأتي مزيد تفصيل لذلك في المبحث الثالث إن شاء الله تعالى .

---

(٤) سورة النساء الآية ٨٢ .

الثالثة : العدل المطلق والبراءة من التحيز

إن الذي يتحيز ويميل إلى فئة معينة هو الذي يستفيد ، ولكن واضع العقوبات هو الله سبحانه وتعالى الذي لا تنفعه طاعة المطيع ولا تضره معصية العاصي ، ولهذا فليس لله سبحانه وتعالى مصلحة في تطبيق العقوبات من عدمه ، وليس له سبحانه وتعالى مصلحة في تغليب طبقة على طبقة ، لأن هؤلاء وأولئك جميعاً خلقه وعبيده ، ولهذا فإنها تطبق على أولئك البشر الذين هم خلقه وعبيده ، وهم خارجون عنه تبارك وتعالى ، فتطبق عليهم بطريقة واحدة لا فرق بينهم إلا بالتقوى . وبذلك اتصف التشريع العقابي الإسلامي بالعدل المطلق فلا نقص فيه ولا عيب يشوبه ، وإذا وجدت عيوب في المجتمع الإسلامي فإنما هي من جراء التطبيق لا من أصل التشريع .

وعلى هذا فالنظام الإسلامي يطبق على جميع المجتمع لمصلحة الجميع ، ولا يجامل أحداً على حساب أحد ، فالجميع أمام النظام الإسلامي سواء [٥] . قال الله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [٦] ، وقال الله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ ۚ ﴾ [٧] وقال النبي صلى الله عليه وسلم : " اتَّقُوا الظُّلْمَ فَإِنَّ الظُّلْمَ ظُلُمَاتٌ يَوْمَ الْقِيَامَة " [٨] .

أما العقوبات التي يضعها البشر فإن واضعها الإنسان ، ذلك الكائن المخلوق من الضعف ، وإذا كان بهذه الصفة فلا يمكن أن ينجو من التحيز والميل ، ذلك أن له مصلحة

---

(٥) *الإنسان بين المادية والإسلام* ص ١٠٤ .

(٦) سورة النحل الآية ٩٠ .

(٧) سورة النساء الآية ٥٨ .

(٨) *صحيح مسلم* ٤/١٩٩٦ .

في هذا التحيز ، حيث أنه فرد من الأفراد الذين يمكن أن يطبق عليهم هذا النظام في يوم من الأيام ، لذلك فإنه يضع نفسه في الحسبان وإن لم يقصد ذلك ، فقد لا يفعله من سوء قصد ، ولكنه يفعله لا شعورياً ومن حيث لا يدري ، وبهذا لا يسلم من التحيز والميل لفئة معينة أو طبقة خاصة أو فرد من الأفراد . فالقانون دائماً عرضة لتقلبات الحال بين الغالبين والمغلوبين ، وفي الغالب فإن القوانين تضعها الطبقة الأقوى لحماية مصالحها .[٩]

المبحث الثاني:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً

لقد انفردت الشريعة الإسلامية الغرَّاء في باب الجرائم وعقوباتها ـ كما هي كذلك في كل شئونها ـ بمنهج لم تسبق إليه حيث جعلت العقوبة على الجرائم متدرجة في الشدة والسهولة بقدر ما يحصل من اعتداء على مصالح العباد الخاصة والعامة .

فإذا كانت الجريمة من النوع الذي يؤثر تأثيراً خطيراً على أمن الجماعة وقد يؤثر على الأفراد فإن عقوبتها مقدَّرة ولازمة فلا يجوز التساهل بها بل يجب تنفيذها .

وهذه هي ما تسمى بجرائم الحدود وعقوباتها .

وإذا كانت الجريمة من النوع الذي يؤثِّر تأثيراً خطيراً ومباشراً على الفرد أولاً ثم على الجماعة ثانياً فإن عقوبتها كذلك مقدرة ولكن لما كان ضررها حاصلاً على الفرد أكثر منه على الجماعة فإنها ليست لازمة التنفيذ بل يجوز العفو فيها من قِبَل المجني عليه أو وليه. وهذه هي ما تسمى بالجناية الموجبة للقصاص .

وإذا كانت الجريمة خطرها أقل سواء كانت منافية لمصلحة الجماعة أو لمصلحة الفرد فإنها تختلف عن النوعين السابقين من ناحية تحديد عقوبتها ومن ناحية تنفيذ تلك

---

(٩) *الإنسان بين المادية والإسلام* ، ص ١٠٤ .

العقوبة، فليس لها عقوبة مقدرة ، بل هي متروكة لولي الأمر حسب ما تقتضيه مصلحة الجماعة وما يلائم ظروف الجريمة والجاني .

وهذه هي ما يطلق عليها جرائم التعزير وعقوباتها .

إذاً فالجرائم والعقوبات في الشريعة الإسلامية تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي :

١ - الجرائم المعاقب عليها بالحد .

٢ - الجرائم المعاقب عليها بالقصاص .

٣ - الجرائم المعاقب عليها بالتعزير [١٠].

وهذا بخلاف ما عليه النظم القانونية التي تقسِّم الجرائم إلى جنايات وجُنح ومخالفات ، ويكون الأساس في ذلك التقسيم راجع إلى مدى جسامة العقوبة ذاتها ، دون النظر إلى تأثيرها على الصالح العام أو الخاص [١١] ، وهذا يعد خللاً في تقسيم الجرائم والعقوبات لأن بناء التقسيم على مدى الجسامة دون النظر إلى نوع المصلحة المراد تحقيقها يفضي إلى الخلط بين المصلحة العامة والمصلحة الخاصة ، وهذا لا ينبغي ولا يجوز لاختلافهما في أمور كثيرة مثل المراعاة والسقوط بالعفو أو التوبة وغير ذلك .

المبحث الثالث :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصاف نظمه بمصداقية الجوهر

إن النظم بصفة عامة توضع اليوم لتطبق غداً ، فلا تطبق بأثر رجعي ولا ساعة صياغة النظام وإنما بعده أي تطبق في المستقبل ، وهذا بالنسبة للتشريعات الإسلامية أمر

---

(١٠) *التشريع الجنائي* ٧٨/١ -٨٠ ، *الجريمة لأبي زهرة* ص٥٢ -٦١ ، *نظام التجريم والعقاب* ص ٦٦ - ٦٧ ، *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون* ص٥٩ .

(١١) *التشريع الجنائي الإسلامي* ٧١٦/١ ، *شرح قانون العقوبات* ص٥٨ -٥٩ ، *قانون العقوبات* ص٨٩ -٩٠ .

ظاهر ولا يؤدي إلى أي تناقض ، لأن واضعها هو الله تبارك وتعالى ، والله تبارك وتعالى محيط علمه بكل شيء فيعلم ما كان وما يكون وما سوف يكون وما لم يكن لو كان كيف يكون ، فهو جل شأنه يعلم الماضي والحاضر والمستقبل برؤية واحدة ظاهرة لا خفاء فيها لأنه الخالق لهذا كله ، ولذلك تتصف النظم التي يفرضها سبحانه وتعالى بالمصداقية الحقة، لأن واضعها يعلم كيف سيكون تطبيقها في المستقبل إلى قيام الساعة . وهذا هو ما جعل النصوص الشرعية لا تتبدل ولا تتغير مع مرور الزمن ، بل هي تطبق في كل وقت وتبقى على ما كانت عليه منذ نزول الوحي على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) إلى يومنا هذا وإلى قيام الساعة . قال تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾ ﴾[١٢] .

وهذا عكس ما عليه النظم البشرية ، حيث أننا نجد أن النظم التي يضعها البشر قاصرة وغير صادقة الذات دائماً لأن البشر لا يحيطون بعلم الماضي والحاضر والمستقبل على السواء ، بل إنهم يعلمون الماضي عن طريق الرواية ، وغالباً ما تكون رواية تاريخية غير موثقة ، كما أنهم يعلمون الحاضر عن طريق المشاهدة المحدودة القاصرة ، أما معرفتهم بالمستقبل فإنما تكون عن طريق الحدس والتوقع والتخمين .

وعلى هذا فإنهم إذا سنوا نظماً وقوانين فإنما يسنونها لتطبق في الجانب الخفي عليهم وهو المستقبل ، ولهذا لا تتصف بالمصداقية الحقة ، لأنها في الغالب تتصادم مع الواقع عند التطبيق ، مما جعل النظم تحتاج إلى التغيير والتبديل من وقت لآخر ، حيث يُسَنُّ القانون اليوم ثم يبدأ تطبيقه بعد سريانه من حين إعلانه على الملأ ، ثم بعد ذلك تبدأ المشادَّة بين نصوص القانون وبين الواقع ، حيث تحدُث للناس أقضية يعجز القانون عن ملاحقتها ، فيضطر شُرَّاح القانون ومفسروه إلى التفسيرات والتأويلات المختلفة ، ثم في

(١٢) سورة النساء، الآية ٨٢ .

الأخير يضطرون إلى تغيير القانون جذرياً ، وهكذا لا تدوم النصوص القانونية طويلاً بل تتبدل وتتغير من حين لآخر .

المبحث الرابع :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصافه بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان

إن محمداً (صلى الله عليه وسلم) خاتم الأنبياء والمرسلين، وكذلك فإن الإسلام خاتم الأديان ، فهو دين خالد لا يؤثر فيه تعاقب الأزمان ولا تبدُّل الأجيال والأمم ، ودين هذه صفته وطبيعته فإنه عندما يصدر تشريعاته لابد أن يضع في حسبانه التغير والتطور اللذين جعلهما الله تبارك وتعالى من سمات هذه الحياة الدنيا ، حيث وضع للبشر تشريعاً لا يعيبه تغير الزمان وتبدل المكان ، ولذلك فإن الإسلام لم ينتهج ما نهجته الشرائع السابقة بسرد الأحكام جملة وتفصيلاً ، بل جاءت الأحكام الإسلامية مفصلة فيما لا يتغير بتغير الزمان والمكان والأشخاص كالأمور العقدية والتعبدية المحضة وكالفرائض وأمور الأسرة وكجرائم الحدود والقصاص والدية وغيرها ، ثم إن هناك أحكاماً أخرى جاء الشرع فيها بالأحكام والقواعد العامة لها وببعض جزئياتها وترك كثيراً من التفصيلات فيها لأولي الأمر المجتهدين الذين يدرسون هذه الأحكام من واقع المجتمع والزمان والمكان التي يعيشون فيها مراعاة لتبدل الحياة وتجددها (١٣).

ولذلك فإننا نقول (١٤): إن العقوبات الإسلامية تتسم بالثبات والاستمرار والاستقرار ، فهي لكل وقت وزمن ولكل عصر ومصر إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها ، فعقوبات الحدود والقصاص والدية غير قابلة للتغيير والتبديل والزيادة

---

(١٣) *التشريع الجنائي الإسلامي* ١/١٥ -٢٠ ، في *أصول النظام الجنائي الإسلامي* ص١١٧ .

(١٤) *التشريع الجنائي الإسلامي* ١/١٥ -٢٠ ، *النظام العقابي الإسلامي* ص٦٧ -٦٩ ، *عقوبة السارق* ص٥٥ -٥٦ .

والنقصان، لأن الله تبارك وتعالى وضعها على سبيل الدوام والاستقرار والاستمرار ، فما على القاضي إلا أن ينفذها متى ما ثبتت الجريمة ، وأما عقوبات التعزير فهي بصفة عامة قابلة للتغيير والتبديل ، ومع ذلك فإن هذا التغيير خاضع لقواعد شرعية ثابتة ومصالح عامة معتبرة ، تكفل له الاستمرار والاستقرار ، فالنظام العقابي الإسلامي بصفة عامة ثابت ومستقر ، فهو لكل زمان ومكان ولكل عصر ومصر ، حيث إنه غير قابل للتبديل بتغير الزمان والمكان ، لأنه من عند الله اللطيف الخبير الذي يعلم الغيب والشهادة وله الإحاطة الكاملة بكل شيء، فالعقوبات الشرعية قد شرعت لحماية المصالح الحقيقية الثابتة والفضائل والقيم والآداب السامية ،ولمقاومة الرذائل والمفاسد ، وقد أجمعت كل الشرائع على مر العصور على ضرورة المحافظة على تلك المصالح والفضائل ، ثم إن المصالح والفضائل في وقت مًّا هي المصالح والفضائل دائماً ، فالحق حقّ دائماً والخبيث خبيث دائماً في كل زمان ومكان.

وفي وضع الشارع الحكيم للعقوبات وأحكامها على الثبات والدوام رحمة بالبشرية وحماية لميزان العدالة ، فلو لم تتصف بالاستقرار والدوام لأدى ذلك إلى زعزعة العقول واضطراب أفكار الناس ومناهج حياتهم واهتزاز ميزان العدالة ، ونحن اليوم نلمسه ونرى آثاره في القوانين الوضعية التي أخذ بها أغلب البشر اليوم معرضين عن الشريعة الإسلامية .

المبحث الخامس:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بشعور الفرد فيه بالرقابة الإلهية

دين الإسلام مبني أساساً على الإيمان والعقيدة ، فلا يصير الإنسان مسلماً حقاً إلا إذا آمن بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً ، أما إذا أسلم الإنسان ظاهراً ولم يؤمن باطناً فإنه لا يسمى مسلماً حقاً بل هو كافر منافق .

فإذا آمن الإنسان وأذعن لربه فإن من مستلزمات هذا الإيمان أن يذعن لجميع أوامر الشرع الشريف بما في ذلك ترك المحرمات ، لأنه يعلم يقيناً أن الله يراقبه وأنه إن نجا من رقابة البشر فإنه لا يغيب عن رقابة رب البشر .

وبناء على ذلك فإن إسناد العقوبات الشرعية إلى رقابة الله تعالى الذي يعلم الغيب والشهادة ويطلع على الظواهر والسرائر وارتباط الابتعاد عن الجرائم بالإيمان حيث قال تعالى في النهي عن ارتكاب جريمة القذف : ﴿ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُواْ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [(١٥)] وارتباطها بالعقوبة الأخروية حيث يقول الله تبارك وتعالى في جريمة القتل : ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴾ [(١٦)] - كل هذا يضفي على النظام العقابي الإسلامي صبغة دينية ويكسبه احتراماً وقدسية في نفس المسلم ، ويجعله جزءاً من شريعته وعقيدته ووجدانه الديني ، ويجعل المسلم يشعر بالرقابة الإلهية في السر والعلن ، فيندفع إلى الالتزام بأمر الله والوقوف عند حدوده ، ليس مخافة من سلطة الدولة وأجهزة الرقابة للقوة الحاكمة فحسب ، بل لأجل الرقابة الإلهية التي لا يغيب عنها شيء [(١٧)].

فالإنسان السوي في الإسلام لا يقترف الجريمة وإن كان بعيداً عن أنظار الناس ورقابة الدولة ، فالشعور بالمراقبة الإلهية التي حددت الجرائم وفرضت العقوبات عليها دافع قوي إلى الوقوف عند حدود الله ، وله أثر بالغ في منع وقوع الجرائم . وهذا الأمر

---

(١٥) سورة النور الآية ١٧ .

(١٦) سورة النساء الآية ٩٣ .

(١٧) *نظام التجريم والعقاب في الإسلام* ص٦٣ -٦٥ ، *النظام العقابي الإسلامي* ص٦٦ -٦٧ ، *فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي* ص٢١.

تخلو منه القوانين الوضعية ، فأجهزة الرقابة لأي سلطة ودولة مهما تطورت وبلغت من الدقة واليقظة لا تستطيع الإحاطة بكل ما يقع من الجرائم ، فهي وحدها لا تكفي في منع وقوع الجرائم .

وإذا ارتكب المسلم جريمة بحكم غلبة النفس الأمارة بالسوء وطروء حالات الضعف عليه ، ووقع في قبضة السلطة وأجهزة الرقابة فإنه يستجيب لدواعي العقاب ، ولا يحاول أن يفلت من سلطة الدولة وقبضتها بالتحايل والإنكار ، بل يستجيب للعقوبة المقررة في الغالب عن قناعة ورضى ، لأنه يؤمن بارتباطه بالوحي وبإيمانه وبعقيدته ووجدانه الديني .

وحتى إذا لم يقع في أيدي سلطة الدولة وأجهزة الرقابة بها فإنه بحكم شعوره بالرقابة الإلهية فإنه يشعر بالذنب ، حيث توقظه النفس اللوامة ، فيخاف عقاب الله تبارك وتعالى وبطشه في أي لحظة ، وهو وإن نجا من عقاب الله له في الدنيا فإنه يعلم يقيناً أنه لن ينجو من عقابه في الآخرة ، ولذلك فإننا نجد مقترفي الجرائم في كثير من الأحيان يقدِّمون أنفسهم أمام القضاء الشرعي معترفين بذنوبهم ومصرين على توقيع العقوبة عليهم رغبة منهم في التكفير عن ذنوبهم والتطهير من جرائمهم في الدنيا حتى يلقوا ربه وهم في كامل الطهر والنقاء من أدران الذنوب .

ونجد في تاريخنا الإسلامي أمثلة رائعة من أولئك الذين ارتكبوا بعض الجرائم ثم جاؤوا إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) معترفين بذنوبهم وأصُّروا على توقيع العقوبة الشرعية عليهم ، علماً بأنها من أقسى العقوبات وأشدها .

من ذلك قصة ماعز الأسلمي رضي الله تعالى عنه الذي جاء إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) واعترف باقترافه جريمة الزنا ثم أصر على توقيع العقوبة عليه فرجمه النبي (صلى الله عليه وسلم) [١٨].

وكذلك قصة الغامدية رضي الله تعالى عنها التي اعترفت بالزنا ثم ردَّها النبي (صلى الله عليه وسلم) حتى أصرت على اعترافها فرُجمت [١٩].

هذه الأمثلة الرائعة معجزة للنظام العقابي الإسلامي لا تستطيع أية أنظمة وضعية أن تدانيها مهما ارتفعت وبلغت من السمو والدقة في التشريع ، وأين هذه الصور القيمة من مجرمي العصر العتاة الذين يرتكبون أنواعاً من الجرائم البشعة ثم يتفننون في أساليب التهرب والتحايل على القانون ، حتى أنهم لا يترددون في اتهام الأبرياء ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً دون حياء أو حساب من ضمير .

ختاماً أقول : إن هذه الأمثلة الرائعة التي ذكرتها لا تعني أن المسلمين كلهم على مستوى واحد من الإيمان والتقوى والرقابة الذاتية ، بل إنهم مختلفون في ذلك ، ولكن ما ذكرناه هو الأصل والغالب إذا كان شرع الله هو السائد والمطبق ، ولهذا شرعت العقوبات الإسلامية لمن فسد طبعه فلم يكترث بالنصوص الشرعية من الأوامر والنواهي التي أنزلها الله تبارك وتعالى رحمة للعالمين .

---

(١٨) *صحيح البخاري* ٢٤/٨ ، *صحيح مسلم* ١٣١٨/٣ .

(١٩) *صحيح مسلم* ١٣٢٢/٣ ، *سنن أبي داود* ٥٨٨/٤ .

المبحث السادس:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصافه بالكمال والشمول

ولما كان النظام العقابي الإسلامي من عند الله تبارك وتعالى فهو يمتاز بالكمال والشمول ، فهو نظام كامل شامل من جميع الوجوه ، فيلبي جميع ما يحتاج إليه البشر في مجال النظام العقابي من مبادئ وقواعد وأصول وأحكام في كل عصر ومصر وفي كل وقت وحين ، ولم يولد هذا النظام طفلاً مع الجماعة الإسلامية ـ كما قدمنا ـ ثمساير تطورها ونموها مع مرور الزمن ، وإنما نزل من عند الله تعالى متكاملاً متوازناً في فترة نزول الوحي على نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) ، قال تعالى : ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَـٰمَ دِينًا ﴾ (٢٠) فلا ترى فيه نقصاً ولا خللاً ولا إفراطاً ولا تفريطاً ، وسيبقى هذا النظام كاملاً شاملاً في كل زمان ومكان إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

فالنظام العقابي في الإسلام نظام كامل شامل جامع ، يحكم كل حالة جنائية بالعقوبة مهما تجددت ، حيث لا تفلت من متناوله أي حالة جنائية ، فقد حدد الإسلام لكل جريمة تمس مصلحة الجماعة أو الأفراد مساساً ظاهراً مباشراً عقوبة معينة من حد أو قصاص ، ثم بين بقية العقوبات بإطار عام يشملها مهما تعددت وتجددت وذلك من خلال نصوص عامة مرنة بلغت من العموم والمرونة حيث تدخل تحتها جميع أنواع المعاصي والأفعال التي تمس المصالح العامة وقرر لها جملة من العقوبات وأعطى الخيار للقاضي أن يعاقب بواحدة منها مما يراه مناسباً للجريمة والمجرم والمجتمع ، وهذا ما يسمى بجرائم التعزير (٢١).

---

(٢٠) سورة المائدة الآية ٣ .

(٢١) *التشريع الجنائي الإسلامي* ١/١٥ ، *عقوبة السارق* ص٣١ ، *النظام العقابي الإسلامي* ص٦٦ -٨٥ .

وهذا الكمال والشمول لجميع منافذ الجريمة في المجتمع هو إحدى ميزات هذا النظام الإلهي ، مما تخلو منه جميع القوانين الوضعية حيث تكون دائماً عرضة للتغيير والتبديل والزيادة والنقص والتطور في محاولة فاشلة لتلبية حاجات المجتمع ، فترى أن القوانين الوضعية تحدد الجرائم جريمةً جريمةً وتعيِّنها واحدة واحدة تعييناً دقيقاً ، وتضع لها أركانها وخصائصها بكل دقة وتفنن ، ومع هذا فإنك تجد تصرفات جنائية لا تدخل تحت أي نص من نصوصها ، فهي في حاجة مستمرة إلى تطوير قوانينها وإعادة النظر فيها حتى تغطي الحالات الجديدة من الجرائم ، وأنى لها ذلك .

المبحث السابع :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالتناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم في الشدة والسهولة

إذا كان الإسلام قد شدد في فرض بعض العقوبات القاسية على الجرائم التي تمس مصالح العباد وضرورياتهم مساساً شديداً فهو في مقابل ذلك شدد في وسائل إثبات تلك الجرائم على الجناة ، بحيث ينعدم إمكان وقوعها على البريء ، وقد قال النبي (صلى الله عليه وسلم) : " إن الإمام أن يخطئ في العفو خير من أن يخطئ في العقوبة " [٢٢].

وبالمقابل فإذا كانت الجرائم من النوع الذي لا يمس مصالح العباد وضرورياتهم مساساً شديداً فإن وسائل إثباتها تكون متناسبة معها .

---

(٢٢) مستدرك *الحاكم* ٣٨٤/٤ ، سنن *البيهقي* ٢٣٨/٨ وذكر البيهقي أنه روي بروايات كلها ضعيفة ، وانظر *التلخيص الحبير* ٦٣/٤ ، ولكنه ورد موقوفاً عن عدد من الصحابة .

فالجرائم إذاً ليست متساوية في طرق الإثبات ووسائله فإذا كانت الجريمة تمس مصالح الجماعة والأفراد مساساً ظاهراً فإن عقوبتها تكون شديدة ، وبالتالي يتشدد الشرع في إثبات تلك الجريمة (٢٣).

ونرى هذه الظاهرة واضحة في التفريق بين وسائل إثبات جرائم الحدود والقصاص وبين وسائل إثبات الجرائم التي توجب العقوبات المالية ، فلما كانت عقوبات الحدود والقصاص أشد من العقوبات المالية لمساس الأولى بجسم الإنسان بينما الثانية بماله شدد في وسائل إثبات جرائم الحدود والقصاص أكثر من الجرائم التي توجب العقوبات المالية .

فنجد أن العقوبات المالية تثبت بشهادة رجل وامرأتين أو بشهادة رجل ويمين المجني عليه ، بينما عقوبات القصاص والحدود ـ عدا الزنا ـ لاتثبت إلا بشهادة رجلين عدلين وأما الزنا فلا بد فيه من أربعة شهود ذكور عدول (٢٤).

وهذه الظاهرة تبدو جلياً في وسائل إثبات جريمة الزنا ، فعقوبة الزنا لما كانت أشد العقوبات في صورة الرجم للمحصن والمحصنة شدد الشرع في وسائل إثباتها ما لم يتشدد في إثبات أي جريمة أخرى من حد أو قصاص ، فاشترط في الشهود أن يكونوا أربعة ذكور شاهدوا الجريمة بأنفسهم مشاهدة كاملة واضحة وتقدموا لأداء الشهادة في مجلس واحد ووصفوا الجريمة وصفاً دقيقاً كاملاً ، فإذا أخلوا بشرط من هذه الشروط لا تثبت الجريمة بل يقام حد القذف على الشهود (٢٥).

---

(٢٣) *العقوبة لأبي زهرة* ص ٨ ، *نظام التجريم والعقاب* ص ٧٥ ، *موجز أحكام الشريعة الإسلامية في التجريم والعقاب* ص ١٧١ .

(٢٤) *الجامع لأحكام القرآن* ٣٨٩/٣ -٣٩١ ، *نيل الأوطار* ٣٦/٧ ، *التشريع الجنائي الإسلامي* ٣١٥/٢ .

(٢٥) *الهداية* للمرغيناني مع فتح القدير ٢٨٩/٥ ، حاشية *ابن عابدين* ٣٣/٤ ، *المغني* ٣٦٧/١٢ ، *التشريع الجنائي الإسلامي* ٣٩٥/٢.

وهذه شروط إضافية في شهود جريمة الزنا لم تشترط في شهود أي جريمة أخرى، وما ذاك إلا لشدة العقوبة، بالرغم من أن طبيعة هذه الجريمة تقتضي وقوعها في السر والخفاء.

وكذلك نلاحظ هذا التشدد والتحري في الإقرار بالزنا الذي هو أحد وسائل إثبات الجريمة، وذلك في قصة ماعز لما جاء إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) واعترف بالزنا مرة رده النبي (صلى الله عليه وسلم) وأعرض عنه، ثم جاء واعترف مرة ثانية فرده وأعرض عنه إلى أن اعترف أربع مرات، ثم التفت إليه النبي (صلى الله عليه وسلم) وقال: أبك جنون ؟! فقال: لا، قال: فهل أحصنت ؟ قال: نعم، فقال: لعلك قبلت أو غمزت أو نظرت ؟ قال: لا يا رسول الله، قال: أنكحتها ؟ قال: نعم، قال: كما يغيب المرود في المكحلة والرشاء في البئر ؟ [٢٦] قال: نعم، قال: فهل تدري ما الزنا ؟ قال: نعم أتيت منها حراماً ما يأتي الرجل من امرأته حلالاً، قال: فما تريد بهذا القول ؟ قال: أريد أن تطهرني، فأمر به فرجم [٢٧].

وعلى هذا فنرى أن النبي (صلى الله عليه وسلم) شدد في التأكد من وقوع الجريمة وتوخى الدقة، فلم يكتفِ بالإقرار مرة واحدة ولا بالإقرار أربع مرات، بل التفت إلى المقر بعد إقراره أربع مرات واستفسر منه عن إقراره وتأكد من وقوع الجريمة تأكداً لا يترك مجالاً للشك، ثم أمر برجمه فرجم.

---

(٢٦) المرود هو الميل، انظر *القاموس المحيط* ص ٣٦٢ (أي الحديدة الصغيرة المستطيلة التي تشبه المسمار العريض)، والمكحلة هي الأداة التي يوضع فيها الكحل، انظر *القاموس المحيط* ص ١٣٦٠، والرشاء هوالحبل انظر *القاموس المحيط* ص١٦٦٢ وهو الحبل الذي يستخرج به الماء من البئر.

(٢٧) *صحيح البخاري* ٢٢/٨و٢٤، *صحيح مسلم* ١٣١٨/٣و١٣١٩و١٣٢٢.

وإلى هذا ذهب أبو حنيفة وأحمد وغيرهما فاشترطوا في الإقرار بالزنا أربع مرات ، فإن نقص عنها لم يثبت الحد [٢٨].

فهذا كله يدل على أن الإسلام اشترط في وسائل إثبات جريمة الزنا وشدد فيها ما لم يشترط ويشدد في دلائل إثبات أي جريمة أخرى ، وما ذلك إلا لأجل شدة العقوبة ، ولتلافي وقوعها على البريء .

ولذلك لم يوجد في التاريخ الإسلامي كله حالة واحدة ثبت فيها ارتكاب جريمة الزنا بشهادة الشهود ، فجميع الحالات التي طُبق فيها حد الزنا والتي ذكرتها كتب السنة والفقه والتاريخ لم تثبت عن طريق الشهود كرجم النبي صلى الله عليه وسلم لماعز [٢٩] وللغامدية [٣٠] وكرجم علي بن أبي طالب لشراحة [٣١] ، وإنما ثبتت هذه الحدود عن طريق الإقرار من الزاني بُغية تطهير نفسه من آثام الزنا ، وإرادته لقاء ربه نقياً طاهراً غير مثقل بأعباء المعصية .

وإضافة إلى هذا التشديد في طرق الإثبات فإن الإسلام فتح الطريق لإمكانية عدم توقيع العقوبة على المتهم عند عدم الجزم ، وذلك بتقرير قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، حيث لا يجوز إيقاع العقوبة مع وجود الشبهة الصالحة للدرء والإسقاط ، وسوف نبين هذه القاعدة في المبحث الثامن التالي إن شاء الله تبارك وتعالى .

---

(٢٨) *بدائع الصنائع* ٥٠/٧ ، *الهداية مع فتح القدير* ٢١٨/٥ ، *المغني* ٣٥٤/١٢ ، *كشاف القناع* ٩٨/٦ ، *النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود* ٩٢/٢ . أما المالكية والشافعية والظاهرية فيرون أن الإقرار بالزنا يكفي مرة واحدة ، انظر شرح *مختصر خليل* للخرشي ٨٠/٨ ، مغني *المحتاج* ٤٥٢/٥ ، *المحلى* ١١/ ١٧٦ -١٨١ .

(٢٩) صحيح *البخاري* ٢٤/٨ ، صحيح *مسلم* ١٣١٨/٣ .

(٣٠) صحيح *مسلم* ١٣٢٢/٣ ، *سنن أبي داود* ٥٨٨/٤ .

(٣١) صحيح *البخاري* ٢١/٨ ، *مسند الإمام أحمد* ١٢١/١ و ١٤١ .

وبهذا نعلم مدى حرص الإسلام على حماية المجتمع من الرذائل ، كما نعلم أنه بقدر هذا الحرص فإنه يحرص كذلك على تحري الدقة في توقيع العقوبات على مستحقيها.

المبحث الثامن :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقرير قاعدة درء الحدود بالشبهات

قلنا في المبحث السابق إن الإسلام لما تشدد في طرق الإثبات فإنه فتح الطريق لإمكانية عدم توقيع العقوبة على المتهم عند عدم الجزم بحصول الجريمة ، وذلك بتقرير قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، حيث لا يجوز أن تقام العقوبة في الحدود والقصاص مع وجود الشبهة الصالحة للدرء والإسقاط ، وسوف نبين هذه القاعدة بشيء من التفصيل هنا فنقول :

الدرء في اللغة : هو الدفع ، يقال درأه يدرَؤُه د رْأً ودرأَة أي دفعه ، فدرءُ الحد بمعنى دفعه وتأخيره(٣٢).

والشبهة في اللغة : هي الالتباس ، يقال شُبِّه عليه الأمر أي لُبِّس عليه حتى اختلط بغيره(٣٣).

وأما الشبهة في الشرع : فهي (التعارض بين أدلة التحريم والتحليل)(٣٤).

فمعنى درء العقوبات أو الحدود بالشبهات : أي دفعها وعدم تطبيقها علي الجاني لوجود ملابسات وأمور تشكك في كون الفعل جريمة أصلاً ، أوفي كونه حداً كاملاً ، أو حتى في وقوعه .

---

(٣٢) *لسان العرب* ٣٦٠/١، *القاموس المحيط* ١٥/١.

(٣٣) *لسان العرب* ٢٦٦/٢، *القاموس المحيط* ٢٨٦/٤.

(٣٤) *قواعد الأحكام في مصالح الأنام* لعز الدين بن عبدالسلام ١٣٧/٢.

وقد وردت آثار كثيرة تدل على هذه القاعدة منها المرفوع للرسول صلى الله عليه وسلم ومنها الموقوف ، وأصح ما روي فيها الأثر الموقوف على ابن مسعود رضي الله عنه حيث قال : (ادرأوا الحدود والقتل عن عباد الله ما استطعتم)[٣٥]. والموقوف في هذا له حكم المرفوع ، ولهذا فقد اتفق أهل العلم على الأخذ بهذه القاعدة ولم يخالف في ذلك إلا الظاهرية[٣٦] ، قال ابن المنذر : (كل من حفظت عنه من أهل العلم يدرأ الحد بالشبهة)[٣٧] . ولهذا كان من مسلمات القواعد الفقهية : (درء الحدود بالشبهات).

ومجالات تطبيق هذه القاعدة هي أنها يجب اعتبارها في الحدود والقصاص ، بينما يجوز اعتبارها في التعازير ولا يجب .

أما في الحدود فإنه لما كانت هذه العقوبات شديدة ولازمة كان الاحتياط والتثبت قبل إيقاعها مفروضاً ، فلايجوز إيقاعها مع وجود شبهة صالحة للدرء والإسقاط .

وأما القصاص فإنه كذلك من العقوبات المقدرة والشديدة التي ينبغي الاهتمام بالطرق التي تثبت بها الجريمة الموجبة له ، ولهذا فإن أهل العلم رحمهم الله تعالى قد ألحقوا القصاص بالحدود في السقوط بالشبهة ، فقالوا : إن القصاص لا يقام مع وجود الشبهة ، فحيث وجدت الشبهة امتنع القصاص وتحو ل الأمر إلى الدية[٣٨].

---

(٣٥) *مصنف عبد الرزاق* ٤٠٢/٧ ، *مصنف ابن أبي شيبة* ٥٦٧/٩ ، *السنن الكبرى للبيهقي* ٢٣٨/٨ ، وقال البيهقي : (هذا موصول) يعني عن عبدالله . وذكر ابن حجر عن البخاري أن هذا الأثر عن عبد الله هو أصح ما في الباب ، انظر التلخيص الحبير ٦٣/٤ وقد ذكر الألباني أن الأثر قد صح موقوفاً على ابن مسعود ثم ذكر رواية البيهقي وقال : (هو حسن الإسناد) انظر *إرواء الغليل* ٨/ ٢٦ .

(٣٦) *المحلى* لابن حزم ١٥٣/١١ .

(٣٧) *الأوسط* لابن المنذر ٦٦٩/٢ ، *الإجماع* لابن المنذر ص ١١٣ .

(٣٨) *المغني* لابن قدامة ٦٦٦/٧ ، *الدر المختار شرح تنوير الأبصار* ٥٤٩/٤ ، *الأشباه والنظائر* لابن نجيم ص ١٢٩ ، الأشباه والنظائر للسيوطي ١٢٣.

وأما التعازير فإنها عقوبات غير مقدرة، فهي موكولة إلى ولي الأمر حسب المصلحة، كما أنها في الغالب عقوبات ليست من الشدة بحيث تصل إلى درجة الحدود أو القصاص، ولذا فإن أهل العلم قد ذكروا أنها يمكن أن تقام مع وجود الشبهة[٣٩].

انتهى البحث والحمد لله أولاً وآخراً وظاهراً وباطناً والله تعالى أعلم. وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على رسوله الذي ختمت به الرسالات، وبعد:

فقد خرجت من خلال بحثي هذا بالنتائج التالية:

١ - أن النظام العقابي الإسلامي قد اتصف بالمصداقية التامة فهو من عند الله العليم الخبير فلا يحتمل الكذب ولا الشك، وبهذا اكتسب السمو والعلو واكتسب العصمة من التناقض واكتسب العدل المطلق والبراءة من التحيز.

٢ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً، حيث جعل العقوبة على الجرائم متدرجة في الشدة والسهولة بقدر ما يحصل من اعتداء على مصالح العباد الخاصة والعامة، لا على أساس جسامة العقوبة ذاتها.

٣ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بمصداقية الجوهر، بحيث أن نظمه لا تتناقض مع الواقع إذا طُبقت في المستقبل.

٤ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان وشخص.

---

(٣٩) *حاشية* ابن عابدين ٤/٦٠، *الأشباه والنظائر* لابن نجيم ص١٣٠.

٥ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بقبول البشر له في الجملة ، بحيث يشعر الفرد فيه بالرقابة الإلهية فيخضع لها في الغالب.

٦ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالكمال والشمول ، فيلبي جميع ما يحتاج إليه البشر في مجال الأمن .

٧ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه لاحظ التناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم الموجبة لها من حيث الشدة والسهولة .

٨ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه قرر قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، فلا تقام الحدود ولا القصاص مع وجود الشبهة الصالحة للدرء .

المراجـــــع

[١] القرآن الكريم .

[٢] الأحول - أحمد توفيق . عقوبة *السارق* . دار الهدى للنشر .

[٣] الألباني - محمد ناصر الدين . *إرواء الغليل* ، المكتب الإسلامي .

[٤] البخاري - محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري* ، تركيا : المكتب الإسلامي ، ١٩٧٩م.

[٥] البهوتي - منصور بن يونس . *كشاف القناع عن متن الإقناع* ، بيروت : عالم الكتب ، ١٤٠٣هـ.

[٦] البيهقي - أبو بكر أحمد بن الحسين . *السنن الكبرى* ، بيروت : دار المعرفة.

[٧] الحجاج - مسلم ابن . *صحيح مسلم* ، نشر وتوزيع إدارة البحوث العلمية والإفتاء بالمملكة العربية السعودية ، ١٤٠٠هـ.

[٨] ابن حزم - أبو محمد علي . *المحلى* ، بيروت : دار المعرفة.

[٩] حنبل - أحمد بن ، *المسند* ، المكتب الإسلامي ودار الفكر ، ١٣٩٨هـ.

[١٠] حسني ـ محمود نجيب . *شرح قانون العقوبات* ، القاهرة : دار النهضة العربية .

[١١] الحصكفي ـ محمد علاء الدين ، *الدر المختار شرح تنوير الأبصار*، مطبوع مع حاشية ابن عابدين عليه. طبعة دار الفكر ، ١٣٩٩هـ. وهي مصورة عن الطبعة الثانية ١٣٨٦هـ في مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر.

[١٢] الخرشي ـ محمد ، *شرح الخرشي على مختصر خليل* ، ط٢ ، بيروت : دار الفكر.

[١٣] الخطيب ـ عمر عودة . *المسألة الاجتماعية* . مؤسسة الرسالة .

[١٤] أبو داود ـ سليمان بن الأشعث السجستاني ، *سنن أبي داود* ، تحقيق : عزت الدعاس ، بيروت وحمص : دار الحديث ، ١٣٩٣هـ .

[١٥] أبو زهرة ، محمد . *الجريمة* ، بيروت : دار الفكر العربي.

[١٦] أبو زهرة ، محمد . *العقوبة* ، بيروت : دار الفكر العربي .

[١٧] أبو زهرة ، محمد . *فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي* ، معهد الدراسات العربية العالمية ١٩٦٣هـ .

[١٨] الركبان ، عبد الله . *النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود* ، مؤسسة الرسالة ، ١٤٠١هـ .

[١٩] ابن سورة ، أبو عيسى محمد بن عيسى . *سنن الترمذي* ، مطبعة البابي الحلبي .

[٢٠] سلامة ، مأمون محمد ، *قانون العقوبات*. بيروت : دار الفكر العربي.

[٢١] السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ، *الأشباه والنظائر*، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٣٩٩هـ .

[٢٢] الشربيني ، محمد الخطيب ، مغني *المحتاج* ، بيروت : دار الكتب العلمية.

[٢٣] الشوكاني ، محمد بن علي . *نيل الأوطار* ، مطبعة البابي الحلبي .

[٢٤] ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله. *المصنف في الأحاديث والآثار*، الهند: الدار السلفية.

[٢٥] الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق. *المصنف*، بيروت: المكتب الإسلامي.

[٢٦] ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار*، دار الفكر ١٣٩٩.

[٢٧] ابن عبد السلام السلمي، محمد عز الدين عبد العزيز، *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*، ط٢، بيروت: دار الجيل، ١٤٠٠هـ.

[٢٨] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *التلخيص الحبير*، مكتبة الكليات الأزهرية.

[٢٩] عكاز، فكري. *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون*، مكتبة عكاز، ١٤٠٢هـ.

[٣٠] العوا، محمد سليم. *في أصول النظام الجنائي الإسلامي*، دار المعارف.

[٣١] عودة، عبد القادر. *التشريع الجنائي الإسلامي*، ط٥، ١٣٨٨هـ.

[٣٢] أبو الفتوح د. أبو المعاطي حافظ. النظام العقابي الإسلامي، مؤسسة دار التعاون.

[٣٣] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، الطبعة الثانية، مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٧١هـ.

[٣٤] ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد. *المغني*، هجر للطباعة والنشر.

[٣٥] القرطبي، أبو عبدالله محمد. *الجامع لأحكام القرآن*، دار الكتاب العربي.

[٣٦] قطب، محمد. *الإنسان بين المادية والإسلام*. ط٥، بيروت: ١٩٦٥م.

[٣٧] الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، *بدائع الصنائع*، دار الكتاب العربي.

[٣٨] المرغيناني _ برهان الدين علي. *الهداية*، دار الفكر.

[٣٩] ابن المنذر ، أبو بكر محمد . *الأوسط* ، مخطوط ، حقق كتاب الحدود منه أبو حماد صغير أحمد بن محمد حنيف لنيل درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . وهو مطبوع على الآلة الكاتبة في مجلدين .

[٤٠] ابن المنذر ، أبو بكر محمد . *الإجماع* . قطر: مطابع الدوحة.

[٤١] منصور ، علي علي . *نظام التجريم والعقاب* ، ١٣٩٦هـ .

[٤٢] ابن منظور ، محمد بن مكرم ، *لسان العرب* ، بيروت : *دار لسان العرب* ، د.ت.

[٤٣] ابن نجيم ، زين الدين بن إبراهيم ، *الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان* ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٠هـ.

[٤٤] النيسابوري ، أبو عبد الله الحاكم . *المستدرك على الصحيحين* ، دار الكتاب العربي.

[٤٥] النيسابوري ، مسلم بن الحجاج ، *صحيح مسلم* ، نشر وتوزيع دار الافتاء .

[٤٦] هبة ، أحمد . موجز *أحكام الشريعة الإسلامية في التجريم والعقاب* ، القاهرة : عالم الكتب. ١٩٨٥ م .

Islamic Punishments Penalties System distinguished by the following

Dr. Ali Al-Hassoon
Associate Professor in The Comparative Punishment knowledge

Characterized by complete credibility and infallibility of contradictions and acquire unlimited justice and disavowal from partiality.
Divide the punishment and crimes into a better division.
Islamic Punishments Penalties System distinguished by Credibility essence.
Distinguished by stability and suitability for all of time-place and person.
Distinguished by acceptance human altogether.
Distinguished by completely and comprehensiveness.
It notices the proportionality between penalty and methods of evidence of affirmative crime wherefrom strength and easiness.
Established the "rule avoid prescribed punishments in case of doubtful matters"

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٨٧ - ٥٢٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

تعدد الشفعاء صوره وأحكامه في الفقه الإسلامي

عبد الله بن إبراهيم بن عبد الله الناصر

الأستاذ المساعد، بقسم الثقافة الإسلامية،

كلية التربية، جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٣/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٨/١٨هـ)

ملخص البحث. يعتبر حق الشفعة من الحقوق الشرعية التي كفلها الإسلام للشريك إذا باع شريكه نصيبه على شخص أجنبي، فيدفع عند الضرر بأخذه نصيب شريكه من المشتري الأجنبي بالثمن الذي قام عليه.

وهي تبين مدى حرص الإسلام على بقاء العلاقات المالية بين الشركاء بعيدة عن الخلافات والمنازعات التي تؤدي إلى الإضرار بهم جميعاً.

وقد اتفق العلماء على أن الشفعة تثبت للشفعاء في حال تعددهم فلكل منهم أن يطالب بنصيبه منها.

وقد بيَّن البحث الحالات التي تكون بين الشفعاء في حال تعددهم وتزاحمهم في الأخذ بالشفعة:

- فإذا كان الشفعاء متفقين في سبب الشفعة والتملك والمشتري ليس منهم فإن العلماء يختلفون في كيفية تقسيم المشفوع فيه بينهم فيرى الجمهور أن الشفعة تكون على قدر أنصبتهم، ويرى بعضهم أن الشفعة تكون على حسب عددهم فيقسم المشفوع فيه بالتساوي بينهم.

- وإذا تعدد الشفعاء وكانوا متفقين في سبب الشفعة مختلفين في سبب التملك فإن الشفعة تكون لجميع المشتركين في الملك من دون نظر إلى سبب تملكهم مع خلاف بين العلماء في هذه المسألة .
- وإذا تعدد الشفعاء وكانوا مختلفين في سبب الشفعة فإن الشفعة تكون للشريك في الملك ثم للخليط في أحد حقوق الملك ثم للجار الملاصق .
- وإذا كان المشتري للمشفوع فيه أحد الشفعاء فإن الشفعة تثبت لجميع الشركاء إذا كان المشتري مساوياً لبقية الشركاء في المرتبة ، وإذا كان بمرتبة أعلى فإنه ينفرد في الأخذ بالشفعة ولا شفعة لهم عليه ، أما إذا كان بمرتبة أقل فإن الشفعة تكون للأقوى مرتبة فيقدم على المشتري في الأخذ بالشفعة .

المقدمـــــة

الحمد لله الواحد الأحد ، الفرد الصمد ، والصلاة والسلام على النبي الأمين ، وعلى آله وأصحابه والتابعين لهم بإحسانٍ إلى يوم الدين ، وبعد :

فإن المتتبع لمنهج الإسلام في أحكامه وتشريعاته يدرك بجلاء حرصه على بقاء العلاقات المالية بين الشركاء نقية من المنازعات والخصومات إذ أن الاختلاط مظنة لذلك قال تعالى: ﴿وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْخُلَطَآءِ لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ﴾ (ص: من الآية٢٤).

ومن أهم الوسائل التي شرعها الإسلام لتحقيق هذا المقصد " الشفعة " ذلك الحق الذي يستطيع الشفيع من خلاله أن يحمي نفسه من شخص أجنبي عنه ، فتبقى العلاقات بين الشركاء كما كانت مما يقلل من حصول الخصومات ويدفع وقع العداوات بإذن الله .

وقد بيّن الرسول صلى الله عليه وسلم هذا الحق أروع بيان وأدقه ، وطبقه في حياته صلى الله عليه وسلم ، وكذا خلفاؤه من بعده ، ثم توالى العلماء رحمهم الله يبينون أحكام هذا الحق وقواعده في كتبهم الفقهية وشروح الأحاديث النبوية

ومن المسائل التي بحثها العلماء وفصَّلوا أحكامها مسألة تعدد الشفعاء وتزاحمهم في الأخذ بالشفعة .

فالشفيع إذا كان واحداً فإنه ينفرد في الأخذ بالشفعة ولا ينازعه أحد فيها ، وإذا كان أكثر من واحد وهذا هو الغالب . فإنه يحصل التزاحم بين الشفعاء ، كل يطالب بنصيبه فيها فهل يقسم المشفوع فيه بينهم بالسوية ، أو على قدر أنصبتهم ؟ وكذا إذا كان بعض الشفعاء مشتركين في سبب واحد للملك بأن كانوا ورثة لأحد الشركاء في الملك فباع أحدهم ؛ فهل تكون الشفعة لبقية الورثة فقط ؟ أم تشمل جميع الشركاء في الملك ؟

وتتجلى أهمية الموضوع أكثر عند من يوسع أسباب الشفعة فيجعلها للخليط في أحد مرافق الملك وللجار الملاصق ، فإذا تزاحم هؤلاء الشفعاء في المطالبة بالشفعة فكيف يكون الترتيب بينهم .

نظراً لأهمية الموضوع وتعدد صوره وحالاته وعدم وجود – حسب علمي – الدراسة الفقهية المستقلة فيه ؛ فقد استعنت بالله في بحثه وبيان أحواله وأحكامه في الفقه الإسلامي .

وقد نهجت منهج المقارنة بين المذاهب الفقهية الأربعة إضافة إلى المذهب الظاهري ، وقدمت للموضوع بمقدمة مختصرة عن مفهوم الشفعة ومشروعيتها وشروطها وأسبابها مما يحتاج إليه البحث دون التفصيل في جزئيات هذه المسائل والخلافات الواردة فيها .

التمهيد

تعريف الشفعة ومشروعيتها

الشفعة في اللغة هي الضم والزيادة ، يقال شفعت الشيء إذا ضممته إلى غيره.[1]

---

(١) انظر : *لسان العرب* ١٥٠/٧ *القاموس المحيط* (٩٤٧) مادة (شفع).

أما تعريف الشفعة في الاصطلاح الفقهي فقد اختلف العلماء رحمهم الله في تعريفها تبعاً لاختلافهم في أسبابها وأحكامها وخاصة بين الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة وبين الحنفية.[١]

فعرفها الحنفية بأنها " تملك البقعة جبراً عن المشتري بما قام عليه." [٢] وعرفها الحنابلة – وقريباً منه تعريف المالكية والشافعية - بأنها " استحقاق الشريك انتزاع حصه شريكه المنتقلة عنه من يد من انتقلت إليه." [٣]

والشفعة ثابتة بالسنة والإجماع ، فمن السنة حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال : " قضى رسول الله صلى الله عليه بالشفعة فيما لم يقسم فإذا وقعت الحدود وصرفت الطرق فلا شفعة، " [٤] وفي رواية مسلم " قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالشفعة في كل شرك لم يقسم ربعة أو حائط لا يحل له أن يبيع حتى يستأذن شريكه فإن شاء أخذ وإن شاء ترك فإن باع ولم يستأذن فهو أحق به." [٥]

وأما الإجماع فقد أجمع أهل العلم على ثبوت الشفعة للشريك الذي لم يقاسم فيما بيع من أرض أو دار أو حائط .[٦]

---

(٢) إذ الجمهور يقصرون الشفعة على الشركة في العقار المشاع ، أما الحنفية فيضيفون إلى ذلك الخلطة في إحدى مرافق الملك والجوار .

(٣) *تبيين الحقائق* ٥/٢٣٩ .

(٤) *المغني* ٧/٤٣٥ ، وانظر : *مغني المحتاج* ٢/٢٩٦ *ومواهب الجليل* ٥/٣١٠ .

(٤) أخرجه البخاري في باب الشفعة فيما لم يقسم من كتاب الشفعة ، *صحيح البخاري* ٣/٤٤١ ومسلم في باب الشفعة من كتاب المساقاه – *صحيح مسلم* ١١/٦٣ .

(٥) أخرجه مسلم في باب الشفعة من كتاب المساقاه – *صحيح مسلم* ٣/١٢٢٩ .

(٦) انظر : *الإجماع* لابن المنذر ص٨٢ ٧ والمغني /٤٣٥ . وشرح *صحيح مسلم* للنووي ١١/٦٤ .

أركان الشفعة وشروطها

أركان الشفعة عند جمهور الفقهاء هي :

١ - الشفيع : وهو من ثبت له حق الأخذ بالشفعة .
٢ - المشفوع عليه : وهو من يؤخذ منه الملك المشفوع فيه .
٣ - المشفوع فيه : وهو الملك الذي يستحق أخذه بالشفعة .
٤ - المشفوع به : وهو ما يدفعه الشفيع إلى المشفوع عليه من الثمن (٧) .

ويشترط للأخذ بالشفعة الشروط التالية

١ - أن يتوفر في الشفيع سبب الأخذ بالشفعة وقت صدور البيع وما في حكمه إلى حين القضاء له بالشفعة ، وذلك بأن يكون شريكاً للبائع في العقار المشاع وهذا محل اتفاق بين الفقهاء - أو خليطاً في أحد حقوق الارتفاق أو جاراً ملاصقاً – وهذا عند الحنفية - (٨) .

٢ - أن تنتقل ملكية المشفوع فيه إلى المشفوع عليه – المشتري - بعقد معاوضة مالي صحيح ، كالبيع والصلح عن مال والهبة بشرط العوض ونحو ذلك .

٣ - أن لا يصدر من الشفيع ما يدل على رضاه ببيع العقار المشفوع فيه .

٤ - أن يكون المشفوع فيه عقاراً – يُلحق به المنقول الذي فيه – أما المنقول استقلالاً فلا شفعة فيه عند الجمهور خلافاً للظاهرية (٩) .

---

(٧) انظر : *تبيين الحقائق* ٢٣٩/٥ و*مواهب الجليل* ، ٣١٠/٥ ، و*مغني المحتاج* ١٩٦/٢ و*المغني* ٤٣٥/٧ .

(٨) انظر : *بدائع الصنائع* ، ١٠/٥ .

(٩) انظر : *المحلى* ، ٢٥/٨ .

٥ - أن يطالب الشفيع بالشفعة على الفور بعد علمه بالبيع وتمكنه من ذلك فإن تراخى عن المطالبة سقط حقه في الشفعة .

٦ - أن تشمل مطالبة الشفيع جميع المشفوع فيه ، فإن اقتصرت مطالبته على البعض سقطت شفعته

٧ - أن يكون الشفيع قادراً على تسليم الثمن للمشتري فإن كان عاجزاً بطلت شفعته.[١٠]

أسباب الشفعة

١ - الشركة في العقار المشاع : أجمع العلماء على ثبوت الشفعة في العقار إذا كان مشاعاً لم يقسم بين الشركاء ، جاء في الإجماع لابن المنذر " أجمع أهل العلم على إثبات الشفعة للشريك الذي لم يقاسم فيما بيع من أرض أو دار أو حائط [١١] "

٢ - الخلطة في حق من حقوق الملكية : وهي الشرب والطريق والمسيل .

٣ - الجوار إذا كان ملاصقاً .

وقد اختلف أهل العلم في ثبوت الشفعة في السببين الأخيرين (الخلطة والجوار) فذهب الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية[١٢] إلى عدم ثبوت الشفعة بهما ، وذهب الحنفية وبعض التابعين[١٣] إلى ثبوت الشفعة بهما . وفي رواية عن الإمام

---

(١٠) انظر : تفصيل هذه الشروط في كتب الفقه – *بدائع الصنائع* ٥/١٠ ، *شرح الزرقاني على مختصر خليل* ٦/١٦٩ ، في *مغني المحتاج* (٢/٢٩٦) *والمغني* (٧/٤٣٥)

(١١) *الإجماع*، ص٨٢ ، وانظر : *صحيح مسلم للنووي* ١١/٤٥ ، *والمغني* (٧/٤٣٥) .

(١٢) انظر : *الشرح الكبير وحاشية الدسوقي عليه* ٣/٤٧٣ ، *ومغني المحتاج* ٢/٢٩٧ *والمغني* ٧/٤٣٦ *والمحلى* ٨/٣١

(١٣) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ *ومجلد الأحكام العدلية* مادة ١٠٠٨/٩١ ٦٧٥ *والمغني* ٧/٤٣٧ *والإنصاف* ١٥/٣٧٣ .

أحمد قال بها بعض أصحابه [١٤] أن الشفعة تثبت في اجتماع كلا السببين بأن يكون الشفيع جاراً ملاصقاً ومشاركاً للبائع في أحد حقوق الملكية كالشرب أو الطريق أو المسيل، أما إذا كان خليطاً في أحد حقوق الملكية دون أن يكون جاراً ملاصقاً أو العكس فإنه لا شفعة له، ويدل على هذا القول حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " الجار أحق بشفعة جاره ينتظر بها وإن كان غائباً إذا كان طريقهما واحداً. [١٥] "

وهذا القول هو اختيار شيخ الإسلام بن تيمية [١٦] وتلميذه ابن القيم [١٧] وبعض المحققين من أهل العلم وهو الذي يظهر رجحانه لما فيه من الجمع بين الأدلة، ولأن شرعية الشفعة إنما هي لدفع الضرر، والضرر يحصل في الغالب مع المخالطة في الشيء المملوك. [١٨]

ونخلص إلى أن أسباب الأخذ بالشفعة أحد الأمور التالية :

---

(١٤) انظر : *مجموع الفتاوى* (٣٨٣/٣٠) *وإعلام الموقعين* (١٢٤/٢) .

(١٥) رواه الترمذي في باب ما جاء في الشفعة للغائب ، من أبواب الأحكام– *عارضة الأحوذي* ١٣٠/٦ ، وأبو داود في باب الشفعة من كتاب البيوع *معالم السنن شرح سنن أبي داود* ٣ /١٣ ، وابن ماجة في باب الشفعة والجوار من كتاب الشفعة ، *سنن ابن ماجة* ٨٣٣/٢ ، والدارمي في باب الشفعة من كتاب البيوع ، *سنن الدارمي* ٢٧٣/٢ وغيرهم وفيه عبد الملك بن أبي سليمان، وثقه بعض أهل العلم ، قال عنه الإمام الترمذي " وعبد الملك ثقة مأمون عند أهل الحديث " وقال عنه ابن حجر " صدوق وله أوهام " *تقريب التهذيب* ص ٣٦٣ ، وانظر : *نصب الراية* ، ١٧٢/٤ ، *وإرواء الغليل* ، ٣٧٨/٥ .

(١٦) انظر : *مجموع الفتاوي* ٣٨٣/٣ .

(١٧) انظر : *إعلام الموقعين* ١٢٤/٢ .

(١٨) انظر : تفصيل الخلاف في هذه المسألة *بدائع الصنائع* ٥/٥ والمغني ٤٣٦/٧ *وأحكام الشفعة* د. عبد الله الدرعان ص٧٦ ، *والشفعة بين القانون المدني والفقه الإسلامي* د. عبد الخالق حسن ص٥٧ .

١ - الشركة في العقار المشاع وهذا محل اتفاق بين العلماء .

٢ - الجوار الملاصق مع الخلطة في أحد مرافق الملك وهذا السبب مثبت للشفعة عند الحنفية وبعض متأخري الحنابلة .

٣ - الخلطة في أحد مرافق الملك وهذا السبب مثبت للشفعة عند الحنفية .

٤ - الجوار الملاصق وهذا السبب مثبت للشفعة عند الحنفية .

ثبوت حق الشفعة للشفعاء عند تعددهم

اتفق العلماء على ثبوت حق الشفعة لكل واحد من الشفعاء عند تعددهم واتحادهم في سبب الاستحقاق وذلك للنصوص الواردة في ثبوت حق الشفعة لمن قام به سببها سواءً كان واحداً أو أكثر من الواحد.[١٩] .

وللشفعاء جميعاً أن يطالبوا بالشفعة فإن أُعطوا قسم المشفوع فيه بينهم ، كما أن لكل واحد منهم أن يطالب بالشفعة وحده ولكن يجب أن لا تقتصر مطالبته على نصيبه فقط ، وإنما يطالب بجميع المشفوع فيه فإن أُعطي رجع عليه باقي الشفعاء المستحقين للشفعة وأَعطى كل واحد منهم نصيبه من المشفوع فيه.[٢٠]

وإذا أسقط بعض الشفعاء حقه في الشفعة لم يقسط حق الباقين ولكن عليهم أن يأخذوا جميع المشفوع فيه أو يتركوه وليس لهم أخذ بعضه . وهذا مما أجمع عليه أهل العلم .

---

(١٩) انظر : *الهداية وشرح النهاية* ١٠/٣٤٧ وشرح *الزرقاني على مختصر خليل* ٦/١٨٣ ، وروضة الطالبين ٥/١٠٠ *والمقنع والشرح الكبير والإنصاف* ١٥/٤١٩ .

(٢٠) انظر : المراجع السابقة .

قال ابن المنذر (أجمعوا على أن من اشترى شقصاً من أرض مشتركة ، فسلم بعضهم الشفعة . وأراد بعضهم أن يأخذ فلمن أراد الأخذ بالشفعة أن يأخذ الجميع أو يدعه وليس له أن يأخذ بقدر حصته ويترك الباقي).(٢١)

وسبب المنع أن في أخذ الشفعاء بعض المشفوع فيه وترك بعضه إضراراً بالمشتري بتبعيض الصفقة عليه ولا يزال الضرر بالضرر .

وبيان ذلك : أن الشفعة شرعت لدفع ضرر الشريك الداخل خوفاً من سوء المشاركة ومؤونة القسمة فإذا أخذ باقي الشفعاء بعض المشفوع فيه وتركوا الباقي للمشتري لم يندفع الضرر عنهم لمشاركة الداخل لهم فلا يتحقق معنى الشفعة الذي شرعت لأجله.(٢٢)

ويرى الحنفية أن الشفيع إذا أُسقط حقه بعد القضاء بالشفعة فإنه ليس لمن بقى من الشفعاء أن يأخذ نصيبه لأنه بالقضاء قُطع حق كل واحد منهم في نصيب الآخر.(٢٣)

وإن وهب بعض الشركاء نصيبه من الشفعة لبعض شركائه أو لغيرهم لم تصح إليهم لأن ذلك عفو وليس بهبة فلا يصح لغير من هو عليه.(٢٤)

غيبة بعض الشفعاء

إذا غاب بعض الشفعاء أو كان غير عالم بالبيع فإن حقه في الشفعة لا يسقط بل له أن يطالب به حين مجيئه أو علمه ،(٢٥) وذلك لقوله صلى الله عليه وسلم " لا يحل له

---

(٢١) *الإجماع* ص٨٢ .

(٢٢) انظر : *تبيين الحقائق* ٢٤١/٥ *بدائع الصنائع* ٦/٥ *ومواهب الجليل* ٣٢٨/٥ *والشرح الكبير للدردير* ٤٩٠/٤ *ومغني المحتاج* ٣٠٦/٢ *وروضة الطالبين* ١٠١/٥ *والمغني* ٥٠٠/٧ *والشرح الكبير والأنصاف* ٤٢٢/٥ .

(٢٣) انظر : *تبيين الحقائق* ٢٤١/٥.

(٢٤) انظر : *المغني* ٥٠١/٧ *والشرح الكبير مع المقنع* ٤٢٢/١٥ .

أن يبيع حتى يؤذن شريكه فإن شاء أخذ وإن شاء ترك [٢٦] "وهذا يشمل الحاضر والغائب، وقوله صلى الله عليه وسلم : " الجار أحق بشفعة جاره ينتظر بها وإن كان غائباً [٢٧] ".

ولأن الشفعة حق شرعي للشفيع إذا وجد سببها فتثبت له حتى يعفو عنها كالإرث.

ثم إن الغائب شريك لم يعلم بالبيع ، أو أنه علم ولكنه لم يتمكن من المطالبة فتثبت له الشفعة كالحاضر. [٢٨]

وإذا طالب أحد الحاضرين بالشفعة فإنه يقضي له بها ، ولا يؤخر إلى حين قدوم الغائب لاحتمال عدم مطالبته فلا يزاحم المتيقن بالمشكوك فيه. [٢٩]

ويلزم الحاضر أن يأخذ الكل أو يدع الكل ولا يقتصر على المطالبة بنصيبه فقط ، وذلك حتى لا تتبعض الصفقة على المشتري. [٣٠]

وليس للحاضر أن يؤخر المطالبة بالشفعة والأخذ بها إلى حين قدوم شركائه لأن في التأخير إضراراً بالمشتري وهذا عند جمهور الفقهاء [٣١] ويرى الشافعية في الأظهر عندهم [٣٢] أن للحاضر ترك الأخذ بالشفعة إلى حين قدوم الغائب ؛ ولا يسقط

---

(٢٥) انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ *والشرح الكبير على مختصر خليل* ٤٩٠/٣ *ومغني المحتاج* ٣٠٦/٢ *والمغني* ٥٠١/٧ *والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف* ٤٢٤/١٥ *والمحلى* ٢٦/٨ ، وقد حكى الإجماع على ذلك ابن رشد في *بداية المجتهد* ١٩٨/٢ ولكن هذا الإجماع منقوض بما ورد عن بعض التابعين من سقوط شفعة الغائب ، انظر : المراجع السابقة .

(٢٦) سبق تخريجه ص ٤ .

(٢٧) سبق تخريجه ص ٧ .

(٢٨) انظر : *المغني* ٥٠١/٧.

(٢٩) انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ *والشرح الكبير على مختصر خليل* ٤٩٠/٣ *ومغني المحتاج* ٣٠٦/٢ *والمغني* ٥٠١/٧ .

(٣٠) انظر : المراجع السابقة .

حقه بالشفعة لأنه تركه لعذر وهو خوف قدوم الغائب فينتزعه منه أو يقاسمه فيه وذلك ضرر به فكان له تأخيره إلى حين قدوم شركائه.[٣٣]

- وإذا أخذ أحد الشفعاء الحاضرين بالشفعة فقدم أحد الشفعاء الغائبين فإن عفا عن حقه في الشفعة سقط حقه فيها ، وإن طالب به قسم المشفوع فيه بينهم ، وتكون القسمة بحسب عددهم أو على قدر أنصبتهم حسب خلاف العلماء.[٣٤] فإن أتى الغائب الثالث وطالب بالشفعة فإن القسمة الأولى تنقض ويعاد تقسيم المشفوع فيه بينهم مرة أخرى وهكذا إن قدم رابع وخامس ... الخ.[٣٥]

ووجه ما ذهب إليه الفقهاء من صحة القسمة الأولى مع وجود شفيع ثالث أو رابع فيها ، بأن ثبوت حق الشفيع لا يمنع التصرف بدليل أنه يصح هبته وبيعه وغير ذلك ويملك الشفيع إبطاله.[٣٦]

---

(٣١) هل يسقط حقه بالشفعة إذا أخر المطالبة إلى حين قدوم شركائه ؟ فيه وجهان ، أحدهما : يسقط حقه لأنه قدر على أخذ الكل أو تركه فأشبه المنفرد ، والثاني لا يسقط لأن تركه لعذر . انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٦ *والشرح الكبير على مختصر خليل* ٣/٤٩٠ *ومغني المحتاج* ٢/٣٠٦ *والمغني* ٧/٥٠١ .

(٣٢) جاء في *المنهاج* " والأرجح أن له تأخير الأخذ إلى حين قدوم الغائب " *مغني المحتاج* ٢/٣٠٦ .

(٣٣) انظر : المراجع السابقة .

(٣٤) انظر : ص ١٣ ، من البحث

(٣٥) يرى جمهور الفقهاء الذين يقولون بأن القسمة تكون حسب الأنصبة بأن للشفيع الثاني إذا قدم بعد أخذ الشفيع الأول جميع المشفوع فيه أن يقتصر على أخذ نصيبه فقط ، فإذا كان الشفعاء ثلاثة متساوون في حصصهم واحد منهم حاضر وآخران غائبان فأخذ الحاضر جميع المشفوع فيه ثم قدم أحد الغائبين وطالب بالشفعة فإن الأصل هو قسمة المشفوع فيه بينهم نصفين ، ولكن إن اقتصرت مطالبته بنصيبه وقال لا آخذ إلا ثلثه فله ذلك لأنه اقتصر على بعض حقه وليس في ذلك تبعيض الصفقة على المشتري ، فجاز ذلك . انظر : تفصيل هذه الحالة *المغني* ٧/٥٠٣ .

(٣٦) انظر : *المغني* ٧/٥٠٢ .

ولعل هذا الأمر عند عدم وجود آلات الاتصال كما هو عليه الحال في الزمن السابق ، أما في الوقت الحاضر فالذي يظهر للباحث أن المشفوع فيه يبقى مع الشفيع ؛ الأول حتى يُعرف عدد الذين يطالبون بالشفعة من الشركاء ثم يقسم بينهم المشفوع فيه مرة واحدة ؛ حتى لا يتضرر الشفيع الأول ومن أتى بعده من تعدد القسمة .

وإذا أخذ الحاضر جميع المشفوع فيه ثم قدم الغائب وأراد أن يأخذ نصيبه فقال له الحاضر : أنا أسلم لك الكل فإما أن تأخذ جميع المشفوع فيه وإما تدعه لي ، فليس له ذلك وللغائب أن يأخذ نصيبه فقط (٣٧) .

وإذا نمى المشفوع فيه نماءاً منفصلاً كبستان فيه شجر فأثمر فإن هذا النماء لمن كان العقار في يده ولا يشاركه فيه غيره ، لأنه انفصل في ملكه أشبه ما لو انفصل في يد المشتري قبل الأخذ بالشفعة. (٣٨)

وهذا إذا كان الشفيع الغائب في مرتبة واحدة مع الشفيع الحاضر ، أما إذا كان الشفيع الغائب في مرتبة مختلفة – وهذا لا يكون إلا عند الحنفية والرواية الثانية عن الإمام أحمد رحمه الله – فإن كان الغائب في مرتبة أعلى من الحاضر كالشريك مع الجار قُضي للغائب بكل المشفوع فيه ، وإن كان الغائب في مرتبة أدنى من مرتبة الحاضر كالجار مع الخليط منع من الشفعة. (٣٩)

---

(٣٧) انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ ، *والهداية وشرحها البناية* ٣٥٢/١٠ ، *والمغني* ٥٠٠/٧ ، *والمجموع*، ٣٢٦/١٤ .

(٣٨) انظر : *المغني* ٥٠١/٧ ، *والمجموع* ٣٢٦/١٤ .

(٣٩) هذا ما نص عليه الحنفية ، انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ *والهداية وشرحها البناية* ٣٥٢/١٠ ، أما الحنابلة في الرواية الثانية عن الإمام أحمد فلم أجد نصاً في ذلك على هذه الحالة : والذي يظهر لي في هذه المسألة أن المشفوع فيه إذا كان يتنازعه شفيعان أحدهما أقوى من الآخر والأقوى غائب فإنه ينتظر بالشفعة ولا يحكم للحاضر حتى يعفو صاحب الحق الأول .

تعدد الشفعاء والمشتري ليس منهم

إذا تعدد الشفعاء وكان المشتري للمشفوع فيه أجنبياً عنهم – وهذا هو الغالب – فإما أن يكونوا متفقين في سبب الشفعة أو مختلفين في سببها ، وسنبين ذلك في المبحثين التاليين .

تعدد الشفعاء مع اتفاقهم في سبب الشفعة

وهذه الحالة أيضاً لا تخلو من أمرين : إما أن يكونوا متفقين في سبب التملك أو مختلفين . وسنبين ذلك في المطلبين التاليين :

تعدد الشفعاء مع اتفاقهم في سبب الشفعة والتملك

وصورة ذلك : إذا اشترك ثلاثة أشخاص في شراء عقار غير مقسوم أو ورثوه أو وهب لهم : فباع أحدهم نصيبه لشخص أجنبي ، ففي هذه الحالة نجد أن الشركاء اتفقوا في سبب الشفعة وهي الشركة في العقار المشاع ، واتفقوا أيضاً في سبب ملكية هذا العقار وهو الشراء أو الإرث أو الهبة ... الخ .

ولا إشكال في هذه الحالة إذا كان الشركاء متساووين في الحصص ؛ بأن كان لكل واحد منهم – في المثال السابق – الثلث فإن المشفوع فيه يقسم بينهم بالتساوي فلكل واحد من الشفيعين نصف الثلث.

ولكن إذا اختلفت حصص الشركاء بأن كان الأول يملك النصف والثاني الثلث والثالث السدس فباع صاحب الثلث ، فهل يقسم المشفوع فيه بالسوية بين صاحب النصف والسدس أم يقسم بينهم بحسب أنصبتهم ؟

اختلف العلماء في هذه المسألة على قولين :

القول الأول : أن الشفعة تكون بحسب الأنصبة (أي الأسهم والحصص)

وهذا قول جمهور الفقهاء : من المالكية ؛ وهو الأظهر عند الشافعية ؛ والصحيح عند الحنابلة ، وهو مروي عن الحسن البصري وعطاء وابن سيرين وسوار بن عبد الله والعنبري وإسحاق بن راهويه وأبي عبيد.[٤٠]

جاء في الشرح الكبير على مختصر خليل (" وهي " أي الشفعة مفضوضة عند تعدد الشركاء " على " قدر " الأنصباء " لا على الرؤوس [٤١]) .

وجاء في المنهاج وشرحه مغني المحتاج (" ولو استحق الشفعة جمع " من الشركاء " أخذوا " بها في الأظهر " على قدر الحصص " من الملك [٤٢]) .

وجاء في المغني (الصحيح في المذهب أن الشقص المشفوع إذا أخذه الشفعاء قسم بينهم على قدر أملاكهم [٤٣]) .

والطريقة في قسمة المشفوع فيه على قدر أنصبة الشفعاء أن أسهم الشفعاء تجمع وتقسم على العدد الجامع لها فيخرج نصيب كل شفيع ، ففي المثال السابق : نصف وثلث وسدس ، فمخرج المسألة من ستة ، نصف = ثلاثة أسهم ، ثلث = سهمين ، سدس = سهم واحد ، فباع صاحب الثلث نصيبه وهو سهمان وبقي

---

(٤٠) انظر : *مواهب الجليل* ٣٤٥/٥ و*روضة الطالبين* ١٠٠/٥ ، و*المغني* ٤٩٧/٧ .

(٤١) انظر : *الشرح الكبير* ٣٨٦/٣ ، وانظر : *شرح الزرقاني على مختصر خليل* ١٨٣/٦ ، و*مواهب الجليل* ٣٤٥/٥ .

(٤٢) انظر : *المنهاج* ٣٠٥/٢ ، وانظر : *روضة الطالبين* ١٠٠/٥ .

(٤٣) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ ، وانظر : *المقنع والشرح الكبير والإنصاف* ٤١٩/١٥ .

أربعة أسهم فيوزع الثلث المشفوع فيه بين صاحب النصف والسدس ، ثلاثة أسهم لصاحب النصف ، وسهم واحد لصاحب السدس. [٤٤]

ويستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

الدليل الأول : أن الشفعة حق شرعي يستفاد بسبب الملك فكان على قدره ويلزم من ذلك أن يتم توزيع هذا الحق في حال تزاحم الشفعاء بقدر حق كل شريك في الملك [٤٥] .

ونوقش هذا الدليل : بأن السبب في حق الشفعة ليس هو الملك وإنما هو المشاركة وهي غير متفاوتة ، فكذلك ما نتج عنها لا يتفاوت وهو الشفعة. [٤٦]

الدليل الثاني: قياس الشفعة على الربح والثمرة والأجرة وهي متفاوتة بحسب حصص أصحابها وحقوقهم ، فكذلك الشفعة تتفاوت بتفاوت حصص الملاك. [٤٧]

ونوقش هذا الدليل : بأن قياس الاستحقاق في الشفعة على الاستحقاق في ربح المال والثمرة والأجرة قياس مع الفارق ، وذلك أن ربح المال وثمرته متولدة منه فترجع إليه بحسب قدره. أما الشفعة فليست ثمرة من ثمرات الملك أو عائدة إليه ، وإنما هي راجعة إلى سبب الاشتراك في العين المشفوع فيها. [٤٨]

الدليل الثالث: إن الشفعة شرعت لدفع الضرر عن الشريك ، والضرر متفاوت بتفاوت حصص الملاك ، فصاحب النصيب الكثير يخصه من الضرر أكثر من صاحب

---

(٤٤) انظر : الأمثلة على ذلك *شرح الزرقاني* ٤٧٩/٣ و*مغني المحتاج* ٣٠٥/٢ و*المغني* ٤٩٨/٧ .

(٤٥) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ و*مغني المحتاج* ٣٠٥/٢ .

(٤٦) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ .

(٤٧) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ و*مغني المحتاج* ٣٠٥/٢ .

(٤٨) انظر : *المبسوط* ٩٩/١٤ ، و*البناية في شرح الهداية* ٣٥١/١٠ .

النصيب القليل ، فوجب أن يراعى ذلك بأن يكون استحقاقهم لدفع هذا الضرر بقدر أنصبتهم.[(٤٩)] .

ونوقش هذا الدليل : بأن استحقاق الشفعة لدفع الضرر عن الشريك سواءً كان نصيبه قليلاً أو كثيراً ، ولا يلزم أن يكون صاحب النصيب الكثير أشد ضرراً من صاحب النصيب القليل ، بل قد يكون صاحب القليل أشد ضرراً من صاحب الكثير.

القـــول الثاني : أن الشفعة تكون على عدد الرؤوس

وهذا قول الحنفية ، وهو قول للشافعية ، ورواية عن الإمام أحمد قال بها بعض أصحابه ، وهو مذهب الظاهرية ، ومروي عن ابن سيرين وابن أبي ليلى والنخعي والشعبي وسفيان الثوري وشريك وعثمان البتي.[(٥٠)]

جاء في الهداية (وإذا اجتمع الشفعاء فالشفعة بينهم على عدد رؤوسهم ولا يعتبر اختلاف الأملاك.[(٥١)])

وجاء في المنهاج وشرحه مغني المحتاج (" وفي قول على الرؤوس[(٥٢)] " واختار هذا جمع من المتأخرين بل قال الإسنوي إن الأول خلاف مذهب الشافعي).

وجاء في المغني (وعن أحمد رواية ثانية أن يقسم بينهم على عدد رؤوسهم.[(٥٣)]

---

(٤٩) انظر : *بداية المجتهد* ١٩٦/٢ .

(٥٠) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *والمجموع* ٣٢٦/١٤ ، *والمغني* ٤٩٧/٧ ، *والمحلى* ٢٨/٨ .

(٥١) انظر : *الهداية مع شرحها البناية* ٣٤٧/١٠ ، وانظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *وتبيين الحقائق* ٢٤١/٥ ، *وحاشية رد المحتار* ٢١٩/٦ .

(٥٢) ٣٠٥/٢ ، وانظر : *روضة الطالبين* ١٠٠/٥ *والمجموع* ٣٢٦/١٤ .

(٥٣) ٤٩٧/٧ ، وانظر : *المقنع مع الشرح الكبير والإنصاف* ٤١٩/١٥ .

وجاء في المحلى (ومن باع شقصاً من الشـــركاء ... فكلهم سواء في الأخذ بالشفعة [٥٤]) .

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

الدليل الأول : حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال : " قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالشفعة في كل شرك لم يقسم ربعة أو حائط ، لا يحل له أن يبيع حتى يستأذن شريكه فإن شاء أخذ وإن شاء ترك." [٥٥]

ووجه الاستدلال من الحديث : أنه يستفاد من قوله " حتى يستأذن شريكه" التسوية بين جميع الشركاء في مقدار ما يأخذه كل واحد منهم ولو كان هناك مفاضلة لبينها رسول الله صلى الله عليه وسلم. [٥٦]

ونوقش هذا الدليل : بأنه ليس هناك ما يفيد التسوية بين الشركاء عند تعددهم واستحقاقهم للشفعة من هذا الحديث ، فالرسول صلى الله عليه وسلم بيَّن وجوب استئذان البائع شريكه أو شركاءه في البيع ؛ وليس في ذلك بيان مقدار ما يأخذه الشريك من هذا الحق .

الدليل الثاني : أن الواحد من الشفعاء إذا انفرد استحق المشفوع فيه كله فكذلك إذا اجتمع الشفعاء فإنهم يتساوون فيما يأخذونه من المشفوع فيه. [٥٧]

ونوقش هذا الدليل : بأن الواحد عند استحقاقه للمشفوع فيه فإنه لا يوجد من يزاحمه ولذا استحقه جميعاً ، ولكن إذا زاحمه غيره ومن هم أكثر نصيباً منه فإنهم يتشاحون في حقوقهم ، فتعيّن قسمة المشفوع فيه بينهم على حسب أنصبتهم .

---

(٥٤) ٢٧/٨ .

(٥٥) سبق تخريجه ص ٤ .

(٥٦) انظر : *المحلى* ٢٨/٨ .

(٥٧) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *والبناية شرح الهداية* ٣٥٠/١٠ .

الدليل الثالث : قياس تزاحم الشفعاء مع تساويهم في سبب الشفعة والملك على البنين في الميراث ، فكما أن البنين يتساوون في أنصبتهم في الميراث فكذا الشفعاء إذا تعددوا وتساووا في سبب الشفعة والملك فإنهم يتساوون في حصصهم في المشفوع فيه [٥٨].

ونوقش هذا الدليل : بأن البنين تساووا في السبب وهو البنوة فتساووا في الإرث بها ونظيره تساوي الشفعاء في حصصهم فإن المشفوع فيه يقسم بينهم بالسوية .

أما إذا اختلف الشفعاء في مقدار حصصهم فنظيره الجد مع الإخوة والابن مع الأب أو الجد ، والفارس مع الراجل ، وأصحاب الديون إذا نقص المال عن دين أحدهم. [٥٩]

الدليل الرابع : إن الشفعاء استووا في سبب استحقاق الشفعة وهو الاتصال بينهم بالشركة فتساووا في استحقاق الشفعة ، وذلك لأن ملك أي جزء من العقار الذي بيع جزء منه علة تامة لاستحقاق جميع المبيع بالشفعة سواءً كان هذا الملك قليلاً أو كثيراً، غير أنه تجمع في صاحب الملك الكثير علل وصاحب الملك القليل علة واحدة أو علل أقل ، والمساواة تتحقق بين العلة الواحدة والعلل والترجيح يكون بقوة الدليل لا بكثرته ، كما لو أقام أحد المدعين شاهدين وأقام الآخر عشرة شهود فإنهم سواء في الإثبات. [٦٠]

الترجيـــح

من خلال العرض السابق للخلاف يتبين أن لكلا القولين وجاهته ، فالذين ذهبوا إلى قسمة المشفوع فيه بحسب حصص الشركاء وأنصبتهم – وهم الجمهور من المالكية والأظهر عند الشافعية والصحيح عند الحنابلة - نظروا إلى أن السبب الذي أدى إلى

---

(٥٨) انظر : *البناية شرح الهداية* ١٠/٣٤٩ .

(٥٩) انظر : *المغني* ٧/٤٩٧ ، *والشرح الكبير* ١٥/٤٢٠ .

(٦٠) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *والهداية مع شرحها البناية* ١٠/٣٤٩ .

الأخذ بالشفعة هو الملك، إذ بدونه لا ثبوت للشفعة فكانت حق الشفعة على قدر ملك الشريك.

والذين ذهبوا إلى أن الشفعة تكون على عدد الشفعاء بالسوية بدون تفريق بين صاحب النصيب الأكبر والأقل – وهم الحنفية والظاهرية ومن وافقهم - نظروا إلى أن الشفعة إنما ثبتت بسبب المشاركة وهي متحققة بين جميع الشركاء سواءً كانت بقليل أو كثير.

والذي تميل إليه النفس هو قول جمهور الفقهاء رحمهم الله من قسمة المشفوع فيه بين الشركاء بحسب أنصبتهم لما يأتي :

١ - أن الشارع أثبت حق الشفعة للشريك مطلقاً ولم يفصّل مقدار ما يأخذه كل شريك في حالة التعدد والتزاحم ، فنرجع في تقدير ذلك إلى مقدار نصيب كل شريك في الشركة وهو مرجح معتبر.

٢ - أن الشفعة حق شرعي مالي (أي يؤول إلى المال) يثبت للشريك في الملك ، وحيث إن حقوق العباد مبنية على المشاحة وعدم التسامح فيكون تقسيم المشفوع فيه بين الشركاء بحسب أنصبتهم أقرب إلى قاعدة العدل المقررة في الشريعة الإسلامية .

٣ - أن توزيع المشفوع فيه على عدد رؤوس الشركاء قد يؤدي إلى عدم استطاعة صاحب النصيب القليل الأخذ بالشفعة، ويظهر ذلك فيما إذا كانت قيمة العقار مرتفعة لا يستطيع عليها مما يؤدي إلى تركه للأخذ بالشفعة فيتضرر بذلك .

مثال ذلك : إذا كان عقاراً تجارياً قيمته مرتفعة بين أربعة شركاء أنصبهم حسب التالي :

١ - شريك رقم (١) ٥٠٪

٢ - شريك رقم (٢) ٤٠٪

٣ - شريك رقم (٣)	٥٪
٤ - شريك رقم (٤)	٥ ٪

فباع الشريك رقم (١) نصيبه ٥٠٪ لأجنبي واستحق بقية الشركاء الأخذ بالشفعة فإذا قمنا بتوزيعه بينهم على حسب عدد رؤوسهم - كما يقول الحنفية والظاهرية - فالقسمة بينهم تكون حسب التالي :

١ - شريك رقم (٢)	٣٣.٣٣٪
٢ - شريك رقم (٣)	٣٣.٣٣٪
٣ - شريك رقم (٤)	٣٣.٣٣٪

والشريك الثالث أو الرابع إما إن يأخذ هذه النسبة جميعاً أو يدعها وفي ذلك ضرر به إذ قد لا يستطيع أن يدفع قيمتها كاملة .

أما على قول جمهور الفقهاء بقسمة المشفوع فيه على حسب الأنصبة فإن القسمة تكون كالتالي :

١ - الشريك رقم (٢)	٨٠٪
٢ - الشريك رقم (٣)	١٠٪
٣ - الشريك رقم (٤)	١٠٪

وعلى هذه القسمة ينتفي الضرر الذي قد يحصل لبعض الشركاء . والله أعلم.

تعدد الشفعاء مع اتفاقهم في سبب الشفعة دون التملك

الترتيب بين الشفعاء المشتركين في الملك

وصورة ذلك : إذا كان الشفعاء مشتركين في العقار على المشاع فيما بينهم ، ولكن بعضهم قد ورث نصيبه من مورثه ، وبعضهم اشتراه ، وبعضهم وُهب له ، وغير ذلك من مصادر الملكية ، فهل إذا باع أحدهم نصيبه تكون الشفعة لجميع شركائه أم يقدم من

يشاركه في سبب التملك على من لا يشاركه فيه ؛ فإن عفا انتقل حق الشفعة إلى بقية الشركاء ممن لم يشاركه في سبب التملك ؟

اختلف العلماء في ذلك على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشفعة تكون لجميع المشتركين في الملك من دون نظر إلى سبب ملكيتهم . وهذا قول الجمهور من الحنفية والمالكية في غير الورثة والشافعية في الأظهر ، والحنابلة ، والظاهرية .

جاء في الفتاوى الهندية : (دار ورثها جماعة من أبيهم مات بعض ولد أبيهم وترك نصيبه ميراثاً بين ورثته وهم ثلاثة بنين فباع أحدهم نصيبه فشركاؤه في ميراث أبيهم وهم أبناء الميت الثاني وشركاء الأب وهم أولاد الميت الأول شفعاء فليس بعضهم أولى من البعض)[٦١] .

وجاء في حاشية الدسوقي على الشرح الكبير : (وهي مفضوضة على الأنصباء إذا لم يكن للبائع مشارك في السهم).[٦٢]

وجاء في روضة الطالبين : (مات مالك الدار عن ابنين ثم مات أحدهما عن ابنين ثم باع أحد الابنين نصيبه فهل يشترك الأخ والعم في الشفعة ؟ أم يختص بها الأخ ؟ قولان: أظهرهما الأول، ويجري القولان في مسألة الأخ والعم في كل صورة ملك شريكان بسبب واحد وغيرهما من الشركاء بسبب آخر فباع أحد المالكين بالسبب الواحد، ففي قول الشفعة : ولصاحبه خاصة ، وعلى الأظهر للجميع).[٦٣]

---

(٦١) *الفتاوى الهندية* ، ١٧٠/٥ .

(٦٢) *حاشية الدسوقي* ، ٤٩١/٣ .

(٦٣) *روضة الطالبين* ، ١٠٠/٥ -١٠١ ، وانظر : *المجموع* ٣٢٦/١٤ .

وجاء في المغني : (ولو ورث أخوان داراً أواشترياها بينهما نصفين أو غير ذلك فمات أحدهما عن اثنين فباع أحدهما نصيبه فالشفعة بين أخيه وعمه).[٦٤]

وجاء في المحلى : (مسألة : وإن كانوا شركاء في شيء : بعضهم بميراث وبعضهم ببيع وبعضهم بهبة وفيهم إخوة ورثوا أباءهم ما كان أبوهم ورثه من أعمامهم فباع ؛ فالجميع شفعاء على عددهم).[٦٥]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

الدليل الأول : عموم النصوص التي وردت في إثبات الشفعة للشريك في الملك حيث لم تفرق بين شريك وآخر سواءً كان متفقاً معه في سبب تملكه أو مختلفاً عنه[٦٦] .

الدليل الثاني : إن الشركاء اشتركوا مع البائع في العين قبل بيعه لا فرق بين من كان شريكاً له بسبب متفق أو بسبب مختلف ، فحق لهم أن يشتركوا في الشفعة جميعاً كما لو ملكوا بسبب واحد[٦٧] .

الدليل الثالث :إن الشفعة شرعت لدفع ضرر الشريك عن الشركاء فحق لهم جميعاً دفع هذا الضرر في أخذهم بالشفعة ؛ من دون نظر إلى السبب الذي ملكوا به ، هل كان متفقاً مع البائع أو مختلفاً عنه[٦٨] .

---

(٦٤) *المغني* ، ٤٩٨/٧ .

(٦٥) *المحلى* ٢٧/٨ .

(٦٦) انظر : *المحلى* ٢٧/٨ .

(٦٧) انظر : *المجموع شرح المهذب* ٣٢٦/١٤ و*المغني* ٤٩٨/٧ .

(٦٨) انظر : *المغني* ٤٩٨/٧ .

القول الثاني : أن الشفعة تكون لمن اتحد سبب ملكهم مع البائع أولاً ، ثم لمن يشارك البائع في العقار المشفوع فيه بسبب مختلف .

وهذا قول في المذهب الشافعي (٦٩) .

وصورة ذلك : إذا ورث رجلان من أبيهما داراً ثم مات أحدهما وورثه ابنان ؛ ثم باع أحد الابنين نصيبه فإن الشفعة تكون للأخ دون العم .

وكذا إذا وهب أحد الشركاء نصيبه في الملك المشاع لشخصين فباع أحدهم نصيبه ؛ اختص الموهوب له الثاني بالشفعة دون بقية الشركاء .

ووجه هذا القول في المذهب الشافعي :

أن هؤلاء اتفقوا في ملك العقار بسبب واحد ، أما غيرهم ممن يشاركهم فيه فقد ملكوا بسبب آخر ، فقدم الشركاء المتفقون في السبب على غيرهم في الأخذ بالشفعة (٧٠) .

القول الثالث : أن الشفعة تكون لمن اتحد سبب ملكهم بالإرث إذا باع أحدهم، ثم لبقية الشركاء أما غير الورثة فلا يقدم بعضهم على بعض .

وهذا قول المالكية .

جاء في شرح الزرقاني على مختصر خليل (" قدم " في الأخذ بالشفعة "مشاركه" أي الشفيع " في السهم" إذا اختلفت الأسباب التي بها الشركة بحيث يكون بعضها أخص من

---

(٦٩) انظر : *روضة الطالبين* ٥/ ١٠٠ وقد سبق ذكر النص ص ٢٠ ، وانظر : *المجموع* ١٤/ ٣٢٦ .

(٧٠) انظر : المراجع السابقة .

بعض كدار بين أجنبيين مات أحدهما وترك ورثة فباع أحد الورثة نصيبه لم يدخل الأجنبي في الأخذ بالشفعة [٧١]) .

فهم يقدمون الشركاء بسبب الإرث إذا باع أحدهم على غيره من الشركاء في الأسباب المختلفة ، أما إذا اتحد سبب الشركاء بسبب آخر غير الإرث كالشراء والهبة وغيرهما ، فالشفعة لجميع الشركاء ولا يخصصونها بالمتحدين في السبب.

والقاعدة عند المالكية في تزاحم الورثة : أن الأخص يقدم على الأعم . وذلك أن الشفعة تكون بين الورثة على أربع مراتب :

١ - المشارك في السهم .

٢ - الوارث ولو كان عاصباً .

٣ - الموصى له .

٤ - الأجنبي .

وفي قول آخر عند المالكية أن المراتب خمس هي :

المشارك في السهم ، ثم ذو الفرض ، ثم العاصب ، ثم الموصى له ، ثم الأجنبي[٧٢] .

فالقول الأول وهو الراجح عند المالكية ساوى بين أصحاب الفروض من غير المشاركين ولو في السهم وبين ذوو العصبات ، والقول الثاني فرق بينهما .

---

(٧١) شرح *الزرقاني على مختصر خليل* ، ١٨٨/٦ وانظر : *الشرح الكبير وحاشية الدسوقي عليه* ٤٩٢/٣ ، *والمدونة الكبرى* ٢٠٦/٤ *ومنح الجليل على مختصر خليل* ٦١١/٣ *والبهجة في شرح التحفة* ١١٥/٢ .

(٧٢) جاء في *الشرح الكبير* ، ٤٩٣/٣ (فالمراتب أربع مشارك في السهم ثم وراث ولو عاصباً ثم الموصى لهم ثم الأجنبي وقيل المراتب خمس : المشارك في السهم فذو الفرض فالعاصب فالموصى له فالأجنبي والأول هو الراجح) ٤٩٣/٣ ، وانظر : المراجع السابقة . وذكر الزرقاني : ١٨٩/٦ ، أن المراتب ثلاث المشارك في السهم ثم الوارث ولو عاصباً ثم الأجنبي .

وصورة ذلك : إذا كان العقار بين اثنين فمات أحدهم وورثه زوجتان وأختان وعمَّان، فإذا باعت إحدى الزوجتين اختصت الأخرى بالشفعة لأنها تشارك الزوجة البائعة في السهم المفروض لها ، فإذا أسقطت حقها فالشفعة للأختين والعمَّين وهذا على القول الراجح ، وعلى القول الثاني الشفعة للأختين فإذا أسقطتا حقهما فالشفعة للعمين - فإذا أسقطوا حقهم فالشفعة للموصى لهم فإذا أسقطوا حقهم فالشفعة للشريك الأجنبي الذي لم يرث معهم .

وإذا مات رجل عن ابنين وأخوين فالشفعة لهم جميعاً ، وإن باع بعض الموصى لهم فالشفعة لبقية الموصى لهم وللمراتب التي قبلهم فيدخل معهم أهل الميراث من ذوي الفروض والعصبة.

ووجه ما ذهب إليه المالكية من تخصيص الورثة بالشفعة دون بقية من ملك بسبب آخر : أن ملك الورثة كان مجتمعاً قبل البيع فاجتماعه بعد البيع للمشارك الأخص أولى من تفريقه بين الشركاء.(٧٣)

الترجيح : جمهور الفقهاء يرون ثبوت حق الشفعة لجميع المشتركين في الملك بدرجة متساوية ولا يقدمون بعضهم على بعض، أما القول الآخر عند الشافعية فهم يتفقون مع جمهور الفقهاء في ثبوت حق الشفعة لجميع المشتركين ولكن يرون تقديم من اتحد سبب ملكهم إذا كان البائع أحدهم على غيرهم ممن لم يتفق معهم بسبب الملك، أو كان متفقاً معهم ولكن ثبت له الملك بعقد مستقل عنهم .

---

(٧٣) انظر : المراجع السابقة للمالكية .

وكذا عند المالكية الذين يستثنون الورثة دون غيرهم في الأخذ بالشفعة إذا كان البائع أحدهم حسب الترتيب الذي ذكروه ثم ينتقل حق الشفعة لمن بعدهم وهو المشارك الأجنبي عن الورثة.

ولكن عند تأمل النصوص الشرعية التي أثبتت حق الشفعة نجد أنها لم تفرق بين الشريك الذي اتحد سبب ملكه مع البائع وبين غيره بل أثبتت هذا الحق للشريك مطلقاً سواء كان متفقاً مع البائع بسبب الملك أو مختلفاً عنه.

ولذا فإن الذي يظهر رجحانه هو قول جمهور الفقهاء من عدم تقديم أحد الشركاء على أحد في الأخذ بالشفعة بل يستحقونها جميعاً إذ الاعتبار في حصول الشركة لا بسببها . والله أعلم.

الترتيب بين الشفعاء المشتركين في حقوق الملكية

الاشتراك في أحد حقوق الملكية يعتبر سبباً لاستحقاق الشفعة في المذهب الحنفي: ويطلقون عليه مصطلح " الخلطة " و " الخليط " للتمييز بينه وبين السبب الأول هو الشركة في الملك [٧٤] .

وحقوق الملكية التي يعتبر الاشتراك فيها سبباً لاستحقاق الشفعة عند الحنفية هي: الشِّرب الخاص والطريق الخاص والمسيل الخاص .

وإذا تزاحم الشفعاء في حقوق الملكية بأن كان بعضهم خليطاً للعين المباعة في الشرب -وهو النهر وماء العيون ونحوها - . وبعضهم خليطاً لها في الطريق، وبعضهم خليطاً لها في المسيل ، فإن الحنفية يرتبون بين هؤلاء الخلطاء في الشفعة على النحو التالي:

١ - الخليط في الشرب الخاص .

---

(٧٤) انظر : درر الحكام لعلي حيدر ٦٧٥/٩ شرح المادة ١٠٠٨ من مجلة الأحكام.

٢ - الخليط في الطريق الخاص .

٣ - الخليط في المسيل الخاص [٧٥] .

وسنبين ضوابط هذه الحقوق على النحو التالي :

١ - الشِّرب الخاص : الشرب هو نصيب الماء ويقصد بالماء هنا ماء النهر أو الساقية أو الجدول ، ويلزم أن يكون خاصاً فإذا كان عاماً فإنه لا تثبت فيه الشفعة .

وضابط الشرب الخاص محل خلاف في المذهب الحنفي ، فروي عن أبي حنيفة ومحمد بن الحسن أن الشرب الخاص هو الذي لا تجري فيه السفن ، وروي عن أبي يوسف أنه ليس هناك حد معين للتفريق بين الشرب الخاص والعام وإنما يكون ذلك عند الرؤية ، وفي رواية أخرى عنه أنه إذا كان يسقى منه مَرْحَان أو ثلاثة أو بستانان أو ثلاثة ففيه الشفعة ، وأما ما زاد ذلك فلا شفعة فيه [٧٦] .

٢ - الطريق الخاص : وهو الطريق الذي لا ينفذ ، أما الطريق النافذ وهو الطريق العام فإنه لا شفعة فيه إلا للجار الملاصق لأنه حق عام وشركة إباحة تعلق به حق جميع المسلمين. [٧٧]

٣ - المسيل الخاص : ويقصد به الشعاب والأودية التي تسقى منها المزارع والبساتين. [٧٨]

وتثبت الشفعة للخليط في أحد هذه الحقوق سواءً كان جاراً ملاصقاً أو غير ملاصق، ولا يفضل أقربهم للعقار المباع على غيره من الشركاء في هذا الحق، بل كلهم

---

(٧٥) انظر : *بدائع الصنائع* ٨/٥ ، *والمبسوط* ١٤٠/١٤ ، *وحاشية رد المحتار* ٢٢٠/٦ والمادة ١٠١٦ من *مجلة الأحكام العدلية* وشرحها لعلي حيدر ٦٨٧/٩ .

(٧٦) انظر : المراجع السابقة .

(٧٧) انظر : المراجع السابقة .

(٧٨) انظر : المراجع السابقة .

متساوون فيما بينهم لأن سبب الشفعة في هذه الحالة هو الخلطة في الشرب أو الطريق أو المسيل وليس هو القرب أو البعد عن العقار المباع.(٧٩)

وإذا اجتمع خلطاء في حق واحد قدّم الأخص على الأعم .

وصورة ذلك : إذا بيعت دار في طريق غير نافذ متفرع من طريق غير نافذ أيضاً فإن الشفعة للخلطاء في الطريق الأول لأنه أخص .

وإذا بيع بستان يسقى من جدول متفرع من ساقية فإن الشفعة للخلطاء في الجدول لأنه أخص من الخلطاء في الساقية (٨٠) .

ويلحظ أن القسمة عند الحنفية تكون على عدد الرؤوس .

الترتيب بين الشفعاء المتجاورين

من أسباب استحقاق الشفعة عند الحنفية الجوار إذا كان ملاصقاً .

ويقصد بالجوار الملاصق : المتصل بالمبيع سواءً كان التلاصق بظهر العقار المشفوع فيه أو بجنبه عن يمينه أو يساره أو فوقه أو تحته (العلو والسفل (٨١))

وإذا كان الجار الملاصق مشتركاً في جواره مع الأرض المباعة في حق من حقوق الارتفاق فهو مقدم على من ليس كذلك لأن سبب الخلطة مقدم على سبب الجوار .

وجميع الجيران الملاصقين للأرض المباعة لهم حق الشفعة على السواء فيما بينهم ، لا فرق بين جار يجاور العقار من ثلاث جهات أو من جهة واحدة ، أو بطول

---

(٧٩) انظر : *بدائع الصنائع* ٩/٥ ، *والمبسوط* ١٣٩/١٤ .

(٨٠) انظر : المراجع السابقة *ومجلة الأحكام العدلية* المادة ١٠١٤ ، ٦٨٥/٩ ، *وتبيين الحقائق* ٢٤٠/٥ ، *وحاشية رد المحتار على الدر المختار* ٢٢٠/٦ .

(٨١) انظر : *درر الحكام شرح مجلة الأحكام* ٦٧٧/٩ ، شرح المادة ١٠٠٨ ، وانظر : المادة ١٠١١ بالنسبة للعلو والسفل وشرحها ٦٨١/٩.

كثير أو قليل ، فإذا بيعت دار ولها جاران أحدهما ملاصق من ثلاث جهات والآخر ملاصق من جهة واحدة وطلبا الشفعة فهي بينهم نصفان.[٨٢]

فنجد أن الحنفية يجعلون الجار الملاصق بمرتبة واحدة لا فرق بين جار وآخر ، فكلهم مستحقون للشفعة ويقسم بينهم المشفوع فيه عند تزاحمهم حسب عددهم .

تعدد الشفعاء مع اختلافهم في سبب الشفعة

إذا تعدد الشفعاء وكانوا مختلفين في سبب الشفعة بأن كان بعضهم شريكاً في الملك وبعضهم خليطاً في حق من حقوقه وبعضهم جاراً ملاصقاً فإنه يقدم الأقوى في سبب الشفعة على من دونه .

وهذه الصورة لا تكون إلا عند الحنفية وعلى الرواية الثانية عن الإمام أحمد في ثبوت الشفعة للجار الملاصق إذا كان شريكاً في أحد حقوق الملك .

وقد رتب الحنفية استحقاق الشفعة عند تعدد الشفعاء واختلافهم في سبب الشفعة على النحو التالي :

١ - الشريك في الملك .

٢ - الخليط في حق من حقوق الملك وهو الشرب الخاص والطريق الخاص والمسيل الخاص .

٣ - الجار الملاصق .

جاء في بدائع الصنائع (أسباب الشفعة إذا اجتمعت يراعى فيها الترتيب فيقدم الأقوى فالأقوى ، فيقدم الشريك على الخليط ، والخليط على الجار[٨٣]) .

---

(٨٢) انظر : المرجع السابق ، *وبدائع الصنائع* ٩/٥و١٠ ، *وتبيين الحقائق وحاشية البناني عليه* ٢٤١/٥ ، *والمبسوط* ١٣٩/١٤ .

ويستدل الحنفية على هذا الترتيب بالأدلة التالية :

الدليل الأول : قوله صلى الله عليه وسلم : " الشريك أحق من الخليط ، والخليط أحق من غيره " (٨٤) .

ووجه الاستدلال من الحديث : أن النبي صلى الله عليه وسلم بيَّن ترتيب الشفعاء عند تزاحمهم في طلب الشفعة واختلافهم في سببها ، فقدَّم الشريك - وهو الشريك في الملك المشاع - على الخليط - وهو الشريك في أحد مرافق الملك كالشراب والطريق والمسيل - ، ثم قدَّم الخليط على الجار الملاصق الذي لا يشترك مع جاره في أحد مرافق الملك.(٨٥)

الدليل الثاني : أن المؤثِّر في ثبوت حق الشفعة واستحقاقها هو ضرر الدخيل وأذاه ، وسبب حصول الضرر والأذى هو الاتصال وهو في شركة الملك أقوى منه في شركة حقوق الملك ؛ إذ أنّ الأول ثابت في كل جزء منه بخلاف الثاني الذي يثبت في أحد

---

(٨٣) *بدائع الصنائع* ، ٨/٥ ، وجاء في المادة ١٠٠٦ من *مجلة الأحكام العدلية* ٦٧٨/٩ (حق الشفعة أولاً للمشارك في نفس المبيع ، ثانياً للخليط في حق المبيع ، ثالثاً : للجار الملاصق ، ومادام الأول طالباً فليس للآخرين حق الشفعة ، ومادام الثاني طالباً فبيس للثالث حق الشفعة) ، وانظر : *الهداية وشرحها البناية* ٣٢١/١٠ ، *والعناية على الهداية* (بهامش *فتح القدير*) ٤١٢/٧ ، *وتبيين الحقائق* ٢٣٩/٥ ، *والمبسوط* ١٤٢/١٤.

(٨٤) هذا الحديث ليس مرفوعاً وإنما هو من كلام شريح وإبراهيم النخعي ، انظر : مصنف *عبد الرزاق* ٧٨/٨ برقم ١٤٣٨٦ و ٨٨ و ٨٩ ، وروي هذا الأثر في المصنف ايضاً مسنداً إلى الشعبي قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " الشفيع أولى من الجار والجار أولى من الجنب " المصنف ٧٩/٨ برقم ١٤٣٩٠ وهو منقطع ، وفيه هشام بن المغيرة الثقفي وهو ضعيف، انظر : *نصب الراية* ٤٢٣/٥ *والمحلى* لابن حزم ٣٤/٨ .

(٨٥) انظر : *بدائع الصنائع* ٨/٥ ، *والهداية وشرحها البناية* ٣٣٦/١٠ .

مرافقه، والاتصال في شركة الحقوق أقوى من الجار الملاصق الذي لا يشترك في شيء من هذه الحقوق، والترجيح بقوة السبب ترجيح صحيح.(٨٦)

الدليل الثالث: إن الشريك في الملك قدّم في استحقاق الشفعة على غيره، لأنه أقوى الدرجات في أسباب الأخذ بالشفعة لإجماع العلماء على ثبوت حقه فيها، ثم الخليط في أحد مرافق الملك ثم الجار.(٨٧)

وهذا الترتيب هو ما عليه جمهور الحنفية وهو الراجح والمعتمد عندهم (٨٨) وذهب أبو يوسف – رحمه الله – إلى أنه إذا وجد الشريك في الملك فإنه لا حق لغيره في الشفعة سواءً عفا أو استوفى لأنهم محجوبون به.(٨٩)

ووجه ما ذهب إليه:

أنَّ الحق في الشفعة عند وجود البيع يكون للشريك في الملك وليس لغيره حق فيها، بدليل أن غيره لا يملك المطالبة بها فإذا عفا الشريك سقطت الشفعة فلا تثبت لغيره.(٩٠)

وقد ناقش جمهور الحنفية قول أبي يوسف من وجهين:

الوجه الأول: أنَّ كل واحد من هذه الأسباب الثلاثة سبب قائم بذاته وصالح لاستحقاق الشفعة إلا أنه يرجح الأقوى في حال التزاحم.

---

(٨٦) انظر: *بدائع الصنائع* ٥/٨، *والهداية وشرحها البناية* ١٠/٣٣٩، *وتبيين الحقائق* ٥/٢٤٠ *والمبسوط* ١٤/٩٦.

(٨٧) انظر: *التاج المذهب* ٣/٧.

(٨٨) انظر: المراجع السابقة.

(٨٩) انظر: المراجع السابقة.

(٩٠) انظر: المراجع السابقة.

الوجه الثاني: أن الشريك إذا عفا عن الشفعة التحقت شركته بالعدم وكانت كأن لم تكن فبقي حق من بعده في الشفعة.[٩١]

الترتيب بين الشفعاء على الرواية الثانية عند الإمام أحمد

بناءً على الرواية الثانية عن الإمام أحمد رحمه الله في ثبوت حق الشفعة للجار الملاصق إذا كان شريكاً لجاره في حق من حقوق الملك فإنه يجتمع على هذه الرواية سببان للشفعة هما:

١ - الشركة في الملك.

٢ - الجار الملاصق إذا كان شريكاً في حق من حقوق الملك.

فإذا اجتمع هذان السببان فكيف يكون الترتيب بينهم على هذا القول؟

لم أجد للحنابلة نصاً في الترتيب بين الشفعاء في هذه الحالة ولكن الذي يظهر من نصوصهم تقديم السبب الأول على السبب الثاني فالشفعة تكون أولاً للشريك في الملك، فإن عفا أو لم يوجد فإنها تكون للجار الملاصق الشريك في حق من حقوق الملك.[٩٢]

تعدد الشفعاء والمشتري منهم

إذا تعدد الشفعاء وكان المشتري منهم فإما أن يكون المشتري مساوياً لبقية الشفعاء في المرتبة أو مختلفاً عنهم في المرتبة، وسنبين ذلك في المبحثين التاليين:

اتفاق المشتري مع بقية الشفعاء في المرتبة

وصورة ذلك: أن يكون العقار مملوكاً لعدة شركاء فيبيع أحدهم نصيبه لأحد الشركاء فهل لبقية الشركاء الأخذ بالشفعة؟

---

(٩١) انظر: المراجع السابقة.

(٩٢) انظر: *الإنصاف* ٣٧٣/١٥ و*مجموع الفتاوي* ٣٨٣/٣٠، و*إعلام الموقعين*، ١٢٤/٢.

اختلف العلماء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشفعة تثبت لجميع الشركاء

وهذا قول الجمهور من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية ، فهم لا يفرقون بين أن يكون المشتري من الشفعاء أو من غيرهم ، فالشفعة تثبت لجميع الشركاء بمن فيهم هذا المشتري .

جاء في المبسوط (أحد الشفعاء إذا اشترى الدار فهو على شفعته فيها [٩٣]) .

وجاء في الشرح الكبير على مختصر خليل : (وإذا اشترى أحد الشركاء "ترك للشريك" المشتري " حصته" ولا يؤخذ منه الجميع [٩٤]) .

وجاء في المنهاج (وإن كان للمشتري شرك في الأرض فالأصح أن المشتري لا يأخذ كل المبيع بل حصته [٩٥]) .

وجاء في المغني (وإن كان المشتري شفيعاً فللشفيع الآخر أن يأخذ بقدر نصيبه [٩٦]) .

وجاء في المحلى (ومن كان له شركاء فباع على أحدهم كان للشركاء مشاركته فيه وهو باقٍ على حصته مما اشترى كأحدهم [٩٧]) .

واستدل الجمهور بالأدلة التالية :

الدليل الأول : عموم النصوص الواردة في الشفعة حيث لم تفرق في حكم الأخذ بها بين أن يكون المشتري شريكاً أو أجنبياً .

---

(٩٣) *المبسوط* ، ١٢٢/١٤ .

(٩٤) *الشرح الكبير* ، ٤٧٨/٣ .

(٩٥) *المنهاج وشرح مغني المحتاج* ٣٠٠/٢ ، وانظر : *نهاية المحتاج* ٢٠٠/٥ *والمجموع* ٣٢٦/١٤ .

(٩٦) *المغني* ، ٤٩٩/٧ ، وانظر : *المقنع مع الشرح الكبير والإنصاف* ٤٢٧/١٥ .

(٩٧) *المحلى* ، ٢٦/٨ .

الدليل الثاني : أن الشركاء متساوون في سبب الشفعة فلزم من ذلك التساوي في الأخذ بها ولا يفضَّل شريك على آخر.[٩٨]

القول الثاني : أن الشفعة تسقط إذا كان المشتري من الشفعاء، فلا شفعة لهم عليه

وهذا القول مروي عن الحسن البصري والشعبي وعثمان البتي [٩٩] في إحدى الروايتين عنهم .

ووجه ما ذهب إليه أصحاب هذا القول : أن الشفعة إنما شرعت لدفع ضرر الشريك الداخل، والمشتري شركته متقدمة فلا ضرر على بقية الشركاء في شرائه لنصيب شريكه فلا شفعة لهم عليه.[١٠٠]

ونوقش هذا الدليل : بأن الشفعة حق شرعي يشترك فيه جميع الشركاء فإذا أخذ المشتري الجميع كان قد أخذ نصيبه ونصيب غيره من الشركاء ، وأخذه لنصيب غيره من الشركاء يكون بغير حق فبقي حقهم في الشفعة.[١٠١]

القول الثالث : أن الشفعة تثبت لبقية الشركاء دون المشتري

وهذا القول مروي عن الحسن البصري والشعبي وعثمان البتي أيضاً ، وهو نقيض القول السابق عنهم.[١٠٢]

---

(٩٨) انظر : *المغني* ٤٩٩/٧ .

(٩٩) انظر : *المغني* ٤٩٩/٧ *والشرح الكبير مع المقنع* ٤٢٥/١٥ *والمحلى* لابن حزم ٢٦/٨ وهذا القول هو الذي تأخذ به بعض الأنظمة في بعض البلاد الإسلامية ، انظر : المادة ٣/٩٣٧ من القانون المدني المصري .

(١٠٠) انظر : المراجع السابقة .

(١٠١) انظر : المراجع السابقة .

(١٠٢) انظر : المراجع السابقة . ويتضح أن الذي نقل القول عنهم في هذه المسألة شاكٌ في رأيهم فذكر القولين عنهم.

وعلى هذا القول فإن المشتري يسقط حقه في جميع المشفوع فيه وتكون الشفعة لبقية الشركاء .

ووجه هذا القول : أن الشفعة تستحق في الأصل للمشتري فكيف يستحقها المشتري لنفسه (١٠٣) .

وناقش الجمهور هذا الدليل من وجهين :

الوجه الأول : أن المشتري لم يأخذ الشفعة من نفسه ، وإنما منح بقية الشركاء أخذ حقوقهم بالشفعة وبقي للمشتري ما بقي له من ملكه وهو نصيبه في الشفعة .

الوجه الثاني : أنه لا مانع من أن يستحق الإنسان على نفسه لأجل تعلق حق الغير به. (١٠٤)

الترجيـــح

الذي يظهر والله أعلم هو قول جمهور الفقهاء رحمهم الله في ثبوت حق الشفعة لجميع المشتركين حتى لو كان المشتري للمشفوع فيه أحدهم . وذلك لأن الشفعة حق قرره الشارع لمصلحة الشريك سواءً كان المشتري للمشفوع فيه أجنبياً عنهم أو أحد الشركاء ، أما ما روي عن بعض التابعين رحمهم الله من أنه لا شفعة لبقية الشركاء إذا كان المشتري منهم وذلك لزوال الحكمة التي شرعت من أجلها الشفعة وهي دفع الضرر عن الشريك فيجاب عنه بأن الشفعة حق ثبت بنص شرعي لجميع من قام به سببه ، وقد قام سبب الشفعة لجميع الشركاء فبقي حقهم فيها .

---

(١٠٣) *المغني* ٤٩٩/٧ .

(١٠٤) انظر : المرجع السابق .

ثم إن الحكمة من تشريع الشفعة ليست مقتصرة على دفع الضرر عن الشركاء بل تشمل حِكماً أخرى منها أن الشفعة من الحقوق المالية (أي التي تؤول إلى المال) فيستفيد منها الشريك في هذا الجانب .

ونجد أن الشارع مكّن الشفيع من الأخذ بالشفعة حتى ولو لم يكن عليه ضرر يحتمل من الشريك الأجنبي الجديد ، بأن كان أسمح من الشريك البائع أو قريباً من الشريك الشفيع .

أما الرواية الثانية عن الحسن والشعبي والبتي من إسقاط حق المشتري بالشفعة فليس لها شيء من النظر ، والذي يظهر والله أعلم أن الذي نقل عنهم القول شاك في رأيهم فذكر القولين عنهم . والله أعلم .

اختلاف المشتري عن بقية الشركاء في المرتبة

إذا اختلف المشتري عن بقية الشركاء في المرتبة - وهذا لا يكون إلا عند الحنفية الذين يجعلون للشفعة ثلاثة أسباب (الشركة والخلطة والجوار الملاصق) أو الحنابلة في الرواية الثانية عن الإمام أحمد التي نصرها كثير من المتأخرين والذين يجعلون للشفعة سببين (الشركة في الملك ، والجوار الملاصق مع الاشتراك في حق من حقوق الملك) ، والمالكية في شفعة الورثة فلا يخلو الأمر في هذه الحالة من أن يكون المشتري أعلى مرتبة من بقية الشفعاء أو أقل مرتبة منهم وسنبين حكم ذلك في المطلبين التاليين :

إذا كان المشتري أعلى مرتبة من الشركاء

وصورة ذلك : أن يكون العقار بين مجموعة شركاء فيبيع أحدهم نصيبه لآخر فهل للخليط في أحد مرافق الملك أو الجار الملاصق حق الشفعة ؟

ومثال آخر عند المالكية : إذا مات شخص وخلّف عقاراً وقد ورثه زوجتان وعم ، فباعت إحدى الزوجتين نصيبها للأخرى فهل للعم الذي يرث بالتعصيب حق الشفعة ؟

الحكم في هذه الحالة أن المشتري إذا كان في مرتبة أعلى من مرتبة بقية الشركاء فإنه لا شفعة لهم عليه [١٠٥] ، كما لو كان المشتري أجنبياً ، فإذا باع الشريك نصيبه على شريكه الآخر فلا حق للخليط أو الجار الملاصق في أن يطلب الشفعة ، وكذا إذا باع على الخليط فلا حق للجار الملاصق ، وهي كذلك بالنسبة للرواية الثانية عند الحنابلة ومسألة الورثة عند المالكية [١٠٦] .

ودليل ذلك : أن الشفعاء إذا تزاحموا في الأخذ بالشفعة وتساووا فيها فإنه يقدم الأقوى في السبب على من هو دونه [١٠٧] .

إذا كان المشتري أقل مرتبة من الشركاء

وصورة المسألة أن تكون دار بين شريكين فيبيع أحدهم نصيبه لجار الدار الملاصق.

---

(١٠٥) هذا ما يفهم من نصوص الفقهاء رحمهم الله وإن لم ينصوا عليه ، انظر : *المبسوط* ١٤/ ١٢٢ ، *والشرح الكبير على مختصر خليل* ، ٤٧٨/٣ ، *ونهاية المحتاج* ، ٢٠٠/٥ ، *والمغني* ٤٩٩/٧ .

(١٠٦) انظر : ص ٢٢ و ص ٣٠ .

(١٠٧) انظر : تفصيل هذه المسائل في الفصل السابق .

ومثاله عند المالكية : إذا مات شخص وخلف عقاراً وأوصى بثلثه لشخصين وورثه زوجة وبنت ، فباع أحد الموصى لهم نصيبه على الآخر فهل يحق للورثة الأخذ بالشفعة ؟

الحكم في هذه الحالة أن الشفعة تكون للأقوى مرتبة فيقدم على المشتري كما لو كان أجنبياً (١٠٨) ، وذلك حسب الترتيب عند الحنفية والحنابلة في الرواية الثانية ، والمالكية بالنسبة للورثة (١٠٩) والله أعلم .

الخاتمـــــة

وأذكر فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها من خلال هذا البحث وهي ما يلي :

١ - يعتبر حق الشفعة من أهم الحقوق المالية التي يستطيع الشفيع من خلاله أن يدفع عنه الضرر بأخذ المشفوع فيه من المشتري الأجنبي .

٢ - اتفق العلماء على أن الشريك في العقار المشاع له حق الأخذ بالشفعة ، وكذا الجار الملاصق المشترك مع جاره في أحد مرافق الملك على الصحيح ، ويرى الحنفية أن الشفعة تثبت أيضاً بالخلطة في أحد مرافق الملك والجوار إذا كان ملاصقاً .

٣ - اتفق العلماء على ثبوت حق الشفعة لكل واحد من الشفعاء عند تعددهم واتحادهم في سبب استحقاق الشفعة ، ولهم أن يطالبوا بها جميعاً كما أن لكل واحد منهم أن يطالب بجميع المشفوع فيه فإذا أعطي قسم المشفوع فيه بين المطالبين بالشفعة دون من عفا منهم .

---

(١٠٨) انظر : المراجع السابقة .

(١٠٩) انظر : ص ٢٢ و ص ٢٥ و ص ٣٠ .

٤ - أجمع العلماء على أن ليس لأحد الشفعاء أن يطالب بنصيبه فقط من المشفوع فيه ويترك الباقي لأن في ذلك إضراراً بالمشتري بتبعيض الصفقة عليه .

٥ - اختلف العلماء في قسمة المشفوع فيه بين الشفعاء المتفقين في سبب الشفعة والملك ؛ هل يكون على قدر أنصبتهم أم على عددهم والذي يظهر والله أعلم هو قول جمهور الفقهاء من قسمة المشفوع فيه على قدر الأنصبة .

٦ - إذا تعدد الشفعاء وكانوا متفقين في سبب الشفعة مختلفين في سبب التمليك فإن الشفعة تكون لجميع المشتركين في الملك من دون النظر إلى سبب تملكهم . وهذا هو قول جمهور الفقهاء وهو الذي يظهر رجحانه .

٧ - يرتِّب الحنفية الشفعاء إذا اختلفوا سبب الشفعة فيقدم الشريك في الملك، ثم للخليط في حق من حقوق الملك ، ثم الجار الملاصق .

٨ - على الرواية الثانية عند الحنابلة والتي أخذ بها بعض المحققين من أهل العلم أن الشفعة تكون للجار الملاصق إذا كان شريكاً لجاره في أحد حقوق الملك فإن الشفعة تكون أولاً للشريك في الملك ، فإن عفا ، انتقل الحق إلى الجار الملاصق الشريك في أحد مرافق الملك .

٩ - إذا كان المشتري للمشفوع فيه أحد الشفعاء فإن الشفعة تثبت لجميع الشركاء وهو قول جمهور الفقهاء خلافاً لما روي عن بعض التابعين رحمهم الله . وهذا إذا كان المشتري بمرتبة واحدة مع سائر الشفعاء ، أما إذا كان بمنزلة أعلى فإنه ينفرد في الأخذ بالشفعة ولا شفعة لهم عليه .

وإذا كان بمرتبة أقل فإن الشفعة تكون للأقوى مرتبة فيقدم على المشتري في الأخذ بالشفعة .

والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ..

المراجـــع

[١] ابن المنذر. *الإجماع لابن المنذر*. بيروت : مؤسسة الكتب الثقافية ، ١٤١٤هـ.

[٢] إدريس، عبدالفتاح محمود. *أحكام الشفعة في الفقه الإسلامي*. ١٤٢١هـ.

[٣] الدرعان: عبدالله. *أحكام الشفعة في الفقه الإسلامي: دراسة مقارنة بالقانون الوضعي*. الرياض : مكتبة التوبة، ١٤١٥هـ.

[٤] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تحقيق : عبدالله التركي. القاهرة : دار هجر، ١٤١٥هـ.

[٥] الكاساني، علاء الدين أبي بكر. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت : دار الكتب العلمية.

[٦] العيني، محمود بن أحمد. *البناية في شرح الهداية*. ط٢. بيروت: دار الفكر ، ١٤١١هـ.

[٧] الزيلعي، عثمان بن علي. *تبين الحقائق شرح الدقائق*. ط٢. بيروت : دار الكتب الإسلامية.

[٨] السبكي ، تقي الدين. *تكملة المجموع شرح المهذب*. بيروت : دار الفكر.

[٩] ابن عابدين. *حاشية رد المحتار على الدر المختار*. بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٩هـ.

[١٠] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*.

[١١] حيدر، علي. *درر الحكام شرح مجلة الأحكام*. بيروت : دار الكتب العلمية.

[١٢] النووي. *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. ط٣ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤١٢هـ.

[١٣] ابن ماجه. *سنن ابن ماجه*. تحقيق : محمد فؤاد عبدالباقي. مطبعة عيسى الحلبي.

[١٤] الزرقاني، عبدالباقي. *شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٨هـ.

[١٥] الدردير، أبو البركات أحمد. *الشرح الكبير على مختصر خليل*. بيروت : دار الفكر.

[١٦] المقدسي، عبدالرحمن بن قدامة. *الشرح الكبير على المقنع*. تحقيق : عبدالله التركي. القاهرة : دار هجر، ١٤١٥هـ.

[١٧] أحمد، عبدالخالق حسن. الشفعة: دراسة مقارنة بين القانون المدني والفقه الإسلامي. ط٢. دار الكتاب الجامعي ، ١٤١٨هـ.

[١٨] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. الرياض : دار السلام ، ١٤١٧هـ.

[١٩] النووي، يحي بن شرف. *صحيح مسلم بشرح النووي* ، ط٢ القاهرة : مؤسسة قرطبة ، ١٤١٤ هـ.

[٢٠] الزحيلي، وهبة. *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٩هـ.

[٢١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*، ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٢٢] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ.

[٢٣] السخرسي، شمس الدين. *المبسوط*. بيروت: دار الفكر.

[٢٤] *مجلة الأحكام العدلية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٥] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع: عبدالرحمن بن قاسم وابنه محمد. توزيع دار الإفتاء.

[٢٦] ابن حزم، أبو محمد علي. *المحلى بالآثار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

[٢٧] ابن أنس، مالك. *المدونة الكبرى*. بيروت: دار الفكر.

[٢٨] الصنعاني، عبدالرزاق. *المصنف*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٢٩] ابن قدامة، أبو محمد عبدالله. *المغني*. تحقيق: عبدالله التركي. ط٣. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٧هـ.

[٣٠] الخطيب، محمد الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. مصر: مطبعة مصطفى الحلبي، ١٣٧٧هـ.

[٣١] ابن قدامة، أبو محمد عبدالله. *المقنع*. تحقيق: عبدالله التركي. القاهرة: دار هجر، ١٤١٥هـ.

[٣٢] الحطاب، أبو عبدالله محمد. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

[٣٣] الزيلعي، جمال الدين. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. مصر: دار الحديث.

[٣٤] الرملي، شمس الدين. *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

Al-Shafaa (the Multiplicity of Mediation): Its Forms and Decrees in the Islamic Jurisprudence

Abdullah Ibrahim Al-Nasser

Assistant Professor, Islamic Culture Department, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Shafaa Right is considered as one of the legislative rights that Islam guarantees for the partner if his other partner sold his share of partnership to a foreign person, then Shafaa right has to be paid upon this harmness of sale by taking back his seller partner's share from the purchaser by paying him the same price paid.

These Islamic rights demonstrate how keen Islam is to keep financial relationships between partners away of conflicts which lead to ruining the relationship and causing loss to all of them.

Islamic scientists agreed that Shafaa right is approaved and considered a right to those known for it in case they are many so each one will claim his share.

This search clarified cases might be between the claimers for Shafaa right in case they are many and might be there conflicts:

* If claimers of Shafaa right were agreed on reason of Shafaa and possession and the purchaser was not one of those partners so scientists varied in their judgments of how to allocate the claims between them but most scientists judge that their claims will be according to their shares but the minority say that it will be according to their number and therefore to be allocated equally.
* If claimers are many and were agreed on reason and disagreed on possession reason, Shafaa will be given to all possessors regardless of the reason of their possession, and still there is disagreement between scientists on this case.
* If claimers were many and were disagreed on Shafaa reason then Shafaa will be to the partner in possession rights, then to the close neighbor.
* If the purchasor of "Mashfoa" which is to be paid Shafaa for one of the claimers so shafaa is proved and given to all partners if that purchaser has equal shares as for each partner but if he has more so he will claim the Shafaa for himself alone but if he has less so Shafaa will be to the one who has the most shares and will be given Shafaa then, instead of the purchaser.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٢٩ -٥٩١ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

ضوابط وآثار استعانة المفسر بالقراءات

عادل بن علي الشدّي

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٩/٧/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٨/١٠/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. وهو دراسة تطبيقية ركز فيها الباحث على الأمثلة التي تستنبط من خلالها الضوابط والشروط في استعانة المفسر بالقراءات، والتي تبيّن من خلال الدراسة أهميتها وحاجة المفسر إليها لضبط مسار عمله الذي هو إيضاح المراد من الآية.

كما تبين من خلال الدراسة أن إهمال هذه الضوابط يؤدي إلى الخلل الذي من آثاره رد بعض القراءات المتواترة وإسقاطها، ومن آثاره: تفسير الآية بقراءة شاذة يتعارض معناها مع معنى القراءة المتواترة، وعدم مراعاة رسم المصحف العثماني في التفسير، والحكم باختلاف مفسرين في معنى آية إذا فسّر كل واحد منهما على قراءة مختلفة، وأظهرت الدراسة أن استعانة المفسر بالقراءات تسهم في بيان المعنى وتوضيحه، وتدفع الإشكال المتوهم في بعض الأحيان حول معنى الآية، وقد ظهر للباحث أهمية الموضوع والحاجة إلى الدراسة النظرية التأصيلية لبعض مسائله بجانب هذه الدراسة التطبيقية التي قصد الباحث فيها أن تكون خطوة في مجال تأكيد الارتباط العملي بين المفسر ومصادره والتي من أهمها: القراءات.

المقدمـــــة

الحمد لله الذي يسر القرآن للذكر ونوّه بشرف المدّكِرين فقال: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر: ١٧].

وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله محمد الذي استجاب لأمر ربه فبين للناس ما نزل إليهم من ربهم لعلهم يتفكرون، قال تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٤٤] أما بعد:

فهذه دراسة تعني بمصدر مهم من مصادر المفسر – ألا وهو القراءات من حيث علاقته بهذا المصدر والضوابط التي تحكم علاقته به والآثار المترتبة على استعانة المفسر بالقراءات.

ركزت الدراسة على الجانب التطبيقي لارتباطه بحاجة المفسِّر في القديم والحديث وأفادت بشكل خاص من جهود السابقين الذين كتبوا في توجيه القراءات.

كان من اللافت تفاوت موقف المفسرين من القراءات ففي حين ضعف اهتمام بعضهم بالقراءات التي تسهم في إيضاح المعنى وتجليته في مقابل عنايتهم بأقوال النحاة وأهل اللغة وما تبع ذلك من تهوين من شأن بعض القراءات ومفاضلة بينها وبين غيرها من القراءات؛ ظهر جليًّا اهتمام جمهور المفسرين ولا سيما من المتقدمين بالقراءات واحتفالهم بما حملته من المعاني المبيّنة لمقاصد الآيات وإن شاب ذلك عند بعضهم شيء من التساهل في اعتبار القراءات المردودة والتوسع في بناء المعاني عليها على نحو سيظهر في تضاعيف هذا البحث.

يلحظ كثير من المتخصصين في مجال التفسير وعلوم القرآن قلة الدراسات في مجال أصول التفسير في مقابل تضخمها النسبي في مجالات أخرى من علوم القرآن، ومن هنا فإنني آمل أن تسهم هذه الدراسة المرتبطة بأصول التفسير في جمع ما تفرق، وتقريب ما بَعُد، وأن تكون لبنة تتبعها لبنات في هذا المجال المبارك.

جاءت هذه الدراسة في مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة:

المبحث الأول: بين الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحيّة

وتناول المبحث الثاني: مكانة القراءات بالنسبة للمفسر وموقفه منها.

أما المبحث الثالث فكان عن شروط المفسر الذي يتعرض للقراءات.

وفي المبحث الرابع تناول الباحث سبعة من الضوابط المهمة في تعامل المفسر مع القراءات، وعني المبحث الخامس بتطبيقات عملية لاستعانة المفسر بالقراءات في إيضاح المعاني ودفع الإشكال المتوهم عن بعض الآيات، وخُتمت الدراسة باستعراض أبرز النتائج التي توصلت لها جريًا على العادة المتبعة.

أسأل الله أن يستعملني وإخواني المسلمين في خدمة كتابه العزيز وأن يجعله حجة وشافعًا لنا يوم نلقاه، وأن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم نافعة لعباده المؤمنين.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: بين الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية

المطلب الأول: في معنى المفسِّر

المفسر في اللغة اسم فاعل للتفسير، والتفسير تفعيل من الفسر الذي هو: كشف المغطى كما قال ابن الأعرابي[١، جـ١٢، ص٤٠٦] وابن منظور[٢، جـ٥، ص٥٥] ومعناه يدور على البيان والكشف والإيضاح [٣، جـ٤، ص٤٠٥]ولذا فقد فسر مجاهد قوله تعالى: ﴿وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ [الفرقان: ٣٣] بقوله: بيانًا [٤، جـ١٩، ص١٢].

ويُرجع ابن دريد الأصل الاشتقاقي للتفسير إلى التفسره وهي: "القليل من الماء الذي ينظر فيه الأطباء فكما أن الطبيب بالنظر فيه يكشف عن علة المريض؛ فكذلك المفسر يكشف من شأن الآية وقصتها ومعناها والسبب الذي أنزلت فيه" [٥، جـ٧، ص ٨٢؛ ٦، جـ١، ص ٨٦؛ ٧، جـ١، ١٢١] واختار الزركشي هذا القول [٨، جـ٢، ٢٧٩].

ويرى البعض أن كلمة: (فسر) مقلوب من (سَفَرَ) مثل: "جذب وجبذ، وصبَّ وبصَّ، وما أطيبه وأيطبه ولذا تقول العرب: سفرت المرأة فهي سافر، وأسفر الصبح إذا أضاء فمعنى التفسير هو التنوير، وكشف المنغلق من المراد بلفظه" [٦، جـ١، ص ٨٧] وقد مال إلى هذا القول الفيروزآبادي [٩، جـ١، ص٧٩] وابن منظور [٢، جـ٤، ص٣٦٧] وغيرهما [٣، جـ٤، ص٥٠٤].

ويلاحظ على هذا القول إخراجه للفظ: فَسَرَ عن أصله؛ لأن كل لفظة في اللغة لها ترتيبها فدعوى القلب خلاف الأصل، ولذا ردَّ الألوسي هذا القول؛ لأنه لا وجه له [١٠، جـ١، ص٤].

كما أن اشتراك اللفظين في معنى أصل المادة لا يعني أن إحداهما مشتقة من الأخرى، ولو أدعى أحد العكس؛ لما كان هناك مرجح لصحة إحدى الدعوتين [١١، ص٥٣].

ولعل الأقرب إلى الصواب في ذلك ما اختاره الراغب الأصفهاني حيث بين أن فسر وسفر يتقارب معناهما كتقارب لفظيهما [١٢، ص٤٧] وأن الفسر إظهار المعنى المعقول، أما السفر فأكثر ما يستخدم للمعنى المحسوس [١٣، ص ٦٣٦].

ومما يلفت نظر الباحث توسع الكثير ممن عرّفوا التفسير في الاصطلاح وإدخالهم لعلوم أخرى ضمن نطاق التفسير على الرغم من اتفاقهم على كون التفسير يرجع إلى الكشف والإيضاح والبيان كما هو واضح من المعنى اللغوي.

فمن بين خمسة عشر تعريفًا للتفسير في الاصطلاح وقف عليها الباحث وهي تعريف ابن جزي الكلبي، وأبي حيان، والكفوي، والزركشي، وابن عرفة، والكافيجي، والسيوطي، وحاجي خليفة، وابن عاشور، والزرقاني، والصبان، ومحمد علي سلامة، ومحمد بن صالح العثيمين، وصلاح الخالدي [١٤، جـ١، ص٦؛ ٧، جـ،

ص٢٦ ؛ ١٥ ، ص٢٦٠ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص١٤٨ ؛ جـ٢ ، ص ١٤٨ ، ١٦ ، جـ١ ، ص٥٩ ، ١٧ ، ص١٢٤ ؛ ١٨ ، جـ٢ ، ص١٩٩ ؛ ١٩ ، جـ١ ، ص٢٤٧ ؛ ٢٠ ، جـ١ ، ص١١ ؛ ٢١ ، جـ٢ ، ص٣ ؛ ٢٢ ، ص١٨٧ ، ٢٣ ، جـ٢ ، ص٦ ؛ ٢٤ ، ص٢٤ ٢٤ -٢٥]. نجد أن أربعة منها فقط انطلقت من المعنى اللغوي للتفسير فاستخدمت عبارة: بيان، أو شرح، أو كشف، أو إيضاح للتعبير عن معنى التفسير. [١٤ ، جـ١ ، ص٦ ؛ ٢٠ ، جـ١ ، ص ١١ ؛ ٢٤ ، ص ٢٥ ؛ ٢٥ ، ص٢٤ ؛ ٢٦ ؛ ٢٧].

أما بقية التعريفات فقد أدخلت في حد التفسير ما ليس منه ؛ كعلم التجويد، أو لم تحدد مقدار ما يدخل ضمن التفسير من علوم أخرى ؛ كعلم الفقه، والأحكام التفصيلية، وعلم أصول الفقه [٨ ، جـ١ ، ص١٣ ؛ ٧ ، جـ١ ، ص ٢٦ ؛ ١٧ ، ص١٢٤].

إن تعريفًا للتفسير في الاصطلاح من مثل "بيان معاني القرآن الكريم" [٢٤ ، ص ٢٥] أو "بيان كلام الله المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم [٢٧ ، ص ٣٤] هو الأقرب إلى الصواب إذ إنَّه لا يخرج بالتفسير عن ضابطه الذي يُفهم من معناه اللغوي، ولا يُدخل في التفسير ما ليس منه.

وعلى هذا فالمفسر هو القائم بالبيان والإيضاح لمعاني القرآن الكريم، وفي حين يعرف الدكتور مصطفى مسلم المفسر بأنه: "الذي وجدت لديه أهلية الكشف والبيان عن معاني القرآن الكريم حسب الطاقة البشرية" [٢٨ ، ص١٥] فإن باحثًا آخر هو الدكتور حسين الحربي يؤكد على معنى الممارسة العملية للتفسير فيعرف المفسر بقوله: "من له أهلية تامة يعرف بها مراد الله تعالى بكلامه المتعبد بتلاوته قدر الطاقة وراض نفسه على مناهج المفسرين مع معرفته جملاً كثيرة من تفسير كتاب الله ومارس التفسير عمليًّا بتعليم أو تأليف" [٢٩ ، جـ١ ، ص٣٣] ويحصر د. مساعد الطيار معنى المفسر على: "من كان له رأي في التفسير وكان متصديًا له" [١١ ، ص٢٠٧]

وتكاد تجمع عبارات الباحثين على عدم وجود تعريف للمفسر عند المتقدمين حيث يقول أحد الباحثين: "لم يحظ مصطلح المفسر من علماء القرآن والتفسير بتعريف"[١١، ص ٢٠٧] ويفيد باحث آخر بأنه لم ير "من عرّف بالمفسّر ممن اشتغل بهذا الفن" [٢٩، جـ١، ص ٣٣] أي التفسير.

ويبدو أن السبب في ذلك هو وضوح معنى المفسر وظهوره عند المتقدمين؛ لأنه اسم فاعل لفعل التفسير، ولذا فالواضح لا يوضّح، ولكن المتأخرين احتاجوا إلى ضبط هذا المصطلح والتعريف به لكثرة الخلط فيه ودخول من لا يُحسنه إليه.

ويؤيد ذلك أن تعريفات المتأخرين للمفسر غلب عليها التأكيد على ما ينبغي أن يكون عليه المفسر، ولم تركز على وصف الواقع الفعلي عند التعريف بكلمة المفسر، فالنص على الأهلية التامة والمعرفة لمراد الله بقدر الطاقة البشرية مع رياضة النفس على مناهج المفسرين كما جاء في تعريف الدكتور مصطفى مسلم [٢٨، ص١٥] والدكتور حسين الحربي [٢٩، جـ١، ص٣٣] أقرب إلى شروط المفسر منه إلى التعريف بالمفسِّر.

أما الواقع المشاهد فإن المفسر هو: "من كانت له مشاركة في علم التفسير أو كتب فيه" [١١، ص٢٠٨] وهذا التعريف هو مفهوم تقسيم السيوطي المفسرين إلى أنواع أربعة:

الأول: الصحابة والتابعون وأتباعهم.

والثاني: المحدثون أصحاب التفاسير المسندة.

والثالث: من فسّروا بالرأي مع كونهم من علماء السنة.

والرابع: المبتدعة ثم جعل من يستحق أن يسمى من هؤلاء في طبقات المفسرين. القسم الأول ثم الثاني على أن الأكثر فيهم نقلة.

وأما الثالث: فمؤولة، ولهذا يسمون كتبهم غالبًا بالتأويل وأكد السيوطي على أنه لم يستوفِ أهل القسم الرابع أي: المبتدعة، بل ذكر المشاهير منهم [٣٠، ص٩؛ ١٠].

المطلب الثاني: في معنى القراءات

القراءات في اللغة: جمع قراءة وهي مصدر الفعل الثلاثي قرأ يُقال: قرأ قراءة وقرآنًا [٣١، ص٦٢] ومعنى قرأ في اللغة يدور حول الجمع والاجتماع [٣، جـ٥، ص٧٩] ومنه قول القائل: قرأت القرآن أي جمعت حروفه وضممت بعضها إلى بعض[٢، جـ١، ص١٢٨].

لكن ابن القيم لا يذهب إلى هذا القول بل يفرِّق بين الجمع والقراءة؛ فالأولى من قري يقرى ومعناها الجمع والاجتماع، والثانية من قرأ يقرأ ومعناها الظهور. والخروج على وجه التوقيت والتحديد ومنه قراءة القرآن؛ لأن قارئه يظهره ويخرجه مقدرًا محدودًا لا يزيد ولا ينقص ويدل عليه قوله: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ [القيامة: ١٧] ففرّق بين الجمع والقرآن، ولو كان واحدًا لكان تكريرًا محضًا [٣٢، جـ٥، ص٦٣٥].

إلا أن كلمة: القراءات اتخذت معنى اصطلاحيًا مختلفًا عن المعنى اللغوي تبعًا لاستقلال المعنى الاصطلاحي للقرآن الذي أصبح علمًا على كلام الله المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم [٣٣، ص٢٠] وإن كان في اللغة مصدرًا مهموزًا على وزن فعلان بمعنى القرء أي: الجمع والضم [٣٣، ص٢٠].

ويلاحظ الباحث تأخر ظهور التعريف الاصطلاحي لعلم القراءات على الرغم من تقدّم هذا العلم وأهميته حيث إن أبا حيَّان الأندلسي المتوفى سنة ٧٤٥هـ كان أول من عرّف علم القراءات في معرض تعريفه للتفسير حيث عرّفه بأنه: "كيفية النطق بألفاظ القرآن" [٧، جـ١، ص١٤] وهذا التعريف أقرب إلى التجويد منه إلى القراءات.

ثم جاء بعده الزركشي المتوفى سنة ٧٩٤هـ فعرّف القراءات بأنها: اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتبة الحروف أو كيفياتها من تخفيف وتثقيل وغيرهما [٨، جـ١، ص٣١٨].

وفي القرن التاسع الهجري ظهر أشهر تعريف لعلم القراءات علي يد شمس الدين ابن الجزري المتوفى سنة ٨٣٣هـ حيث عرَّفه بأنه: "علم بكيفيّة أداء كلمات القرآن واختلافها بعزو الناقلة" [٣٤، ص٣] وزاد في إيضاح معناه شهاب الدين القسطلاني المتوفى سنة ٩٢٣هـ حيث عرّف علم القراءات بأنه: علم يُعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله واختلافهم في اللغة، والإعراب، والحذف، والإثبات، والتحريك، والإسكان، والفصل، والاتصال، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع" [٣٥، جـ ١، ص١٧٠].

وفي العصر الحديث عرّف الزرقاني القراءات بأنها: مذهب يذهب إليه إمام من أئمة القراء مخالفًا به غيره في النطق بالقرآن الكريم مع اتفاق الروايات والطرق عنه" [٢١، جـ١، ص٤٠٥] وعاد عبد الفتاح القاضي إلى تعريف ابن الجزري فصاغه من جديد فقال: علم يعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية وطريق أدائها اتفاقًا واختلافًا مع عزو كل وجه لناقله" [٣٦، ص٧].

ومثله فعل محمد سالم محيسن حيث أعاد صياغة تعريف ابن الجزري لعلم القراءات مع اختلاف يسير فقال: علم بكيفيات أداء كلمات القرآن الكريم واختلافها من تخفيف وتشديد، اختلاف ألفاظ الوحي في الحروف بعزو النقلة [٣٧، ص٦٦].

أما الدكتور محمد بازمول فقد عرّف القراءات باعتبارها فنًا مدونًا يقوله: مجموع المسائل المتعلقة باختلاف الناقلين لكتاب الله تعالى في الحذف والإثبات، والتحريك والإسكان، والفصل والوصل، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع" [٢٨، جـ١، ص١١٢].

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن "موضوع هذا العلم هو كلمات القرآن من حيث أحوال النطق بها وكيفية أدائها واستمداده من النقول الصحيحة المتواترة عن علماء القراءات الموصولة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم" [٣٩، ص٤٨].

على أن التقييد بالصحيح والمتواتر يخرج الشاذ وما يلحق به مما يقوي القول باستبعاد هذين القيدين.

كما يلاحظ أن بعض التعريفات كتعريف ابن الجزري والقسطلاني ومحيسن كانت لعلم القراءات كفن مدون وليس للقراءات القرآنية.

كما يتضح من خلال ما سبق أن تحديد الضابط الدقيق لمعنى القراءات يرتبط بأمور ثلاثة:

أولها: التطبيق العملي والتلقي الشفهي أمر أساسي في القراءات ولذا ركزت التعاريف على جانب الكيفيّة التي يؤدي بها القارئ.

الثاني: الفرق بين القرآن والقراءات: فالقرآن هو الوحي المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم، أما القراءات فهي اختلاف ألفاظ ذلك الوحي في الكتابة أو النطق، [٨، جـ١، ص٣١٨؛ ٤٠، ص٢١٣؛ ٣٨، جـ١، ص١٠٨] وبالتالي فمواضع الاتفاق وهي كثيرة إنما هي قرآن، ومواضع الاختلاف منها ما يصح كونه قرآنًا إذا ثبت التواتر فيه، ومنها ما لا يصح أن يسمى قرآنًا؛ لكنه يدخل ضمن حدّ القراءات [٨، جـ١، ص٣١٨؛ ٤٠، ص٦٣؛ ٣٨، جـ١، ص١٠٨].

والثالث: وجه الاختلاف بين القراءات: وهو ما أشار إليه القسطلاني في تعريفه للقراءات حيث نص على الاختلاف في اللغة والإعراب، والحذف، والإثبات، والتحريك، والإسكان، والفصل والاتصال، وهيئة النطق والإبدال من حيث السماع [٣٥، جـ١، ص ١٧٠؛ ٣٨، جـ١، ص١١٢].

المبحث الثاني: مكانة القراءات في عمل المفسر

تمهيد

تعدُّ القراءات رافدًا مهمًّا في إيضاح معاني القرآن الكريم وعونًا كبيرًا للمفسر في معرفة أوجه الاختلاف بين الأقوال، ومن هنا فإن مكانة القراءات بالنسبة للمفسر تتحدد من خلال أمرين:

أولهما: كون القراءات مصدرًا مهمًّا من مصادر المفسر.

والثاني: اشتراط العلم بالقراءات في المفسر.

المطلب الأول: القراءات من مصادر المفسِّر

أول مصادر المفسِّر وأصحها: تفسير القرآن بالقرآن "فما أجمل في مكان؛ فإنه قد فسَّر في موضع آخر، وما اختصر في مكان؛ فقد بُسط في موضع آخر" [٤١، ص٨٤].

ولا ريب أن القراءات المتواترة جميعها من القرآن، ولذا فإن الرجوع إليها من قبل المفسر والاستفادة منها في إيضاح معنى الآية يُعَدُّ تفسيرًا للقرآن بالقرآن.

وقد أكّد بعض العلماء أنَّ على المفسر بيان اختلاف القراءات المتواترة، وفي ذلك يقول الطاهر بن عاشور:

"وأنا أرى على المفسر أن يبيّن اختلاف القراءات المتواترة؛ لأن في اختلافها توفيرًا لمعاني الآية غالبًا" [٢٠، جـ١، ص٥٥].

ومعلوم أن القراءات تنقسم من حيث القبول إلى ثلاثة أقسام [٣٨، جـ١، ص ٣٧٦].

الأول: قراءات مقبولة وهي: القراءة المتواترة والأحادية الموافقة للرسم المتلقاة بالقبول. ويلاحظ هنا أن قبول القراءات الأحادية إذا وافقت الرسم العثماني لا يعني الاعتداد بها في القراءة والتواتر؛ بل يعني قبول المعنى الذي وردت به بشروط منها: عدم

مخالفة معنى القراءة المتواترة وصحة السند كما سيأتي بيانه عند الحديث عن القراءات الشاذة.

فهذا القسم مصدر مهم من مصادر المفسر، وهو من تفسير القرآن بالقرآن.

مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا ضُرِبَ ٱبْنُ مَرْيَمَ مَثَلاً إِذَا قَوْمُكَ مِنْهُ يَصِدُّونَ﴾ [الزخرف: ٥٧].

فقد قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، وعاصم، وحمزة (يصِدُّون) بكسر الصاد، وقرأ نافع، وابن عامر، والكسائي (يصدُّون) بضم الصاد [٤٢، ص٥٨٧]، وهما قراءتان متواترتان.

والمعنى على القراءة الأولى: صدودهم في أنفسهم، وعلى القراءة الثانية أنهم يصدون غيرهم عن الإيمان "وكلا المعنيين حاصل منهم" [٢٠، جـ١، ص٥٤]، فرجوع المفسِّر إلى القراءة الأخرى مصدر مهم يوضح من خلاله معنى الآية للقارئ أو السامع.

الثاني: قراءات مردودة وهي التي: لم يصح سندها، أو لم تتلق بالقبول من علماء الأمة.

وهذا القسم لا يدخل ضمن مصادر المفسِّر ولا يُعتد به.

الثالث: قراءات متوقف فيها، وهي القراءات الشاذة التي صح سندها وخالفت رسم المصحف [٤٣، جـ١، ص٣٢؛ ١٨، جـ١، ص٢١٦]

وفي حين يرى بعض الباحثين أن تقسيم القراءات المعتبر هو القراءات المتواترة والقراءات الشاذة فما خرج عن المتواتر فهو شاذ وبالتالي فتقسيم القراءات إلى عدة أقسام منها ما يتوقف فيه يعدُّ خلافًا نظريًا ليس له أثر عملي في أكثر الأحوال إلا أن هذا القسم يعدُّ من مصادر المفسِّر؛ لأنه صحيح الإسناد فالرجوع إليه يكون من باب تفسير القرآن بالسنة النبوية إذا كان مرفوعًا إلى النبي صلى الله عليه وسلم، أو من باب تفسير القرآن

بقول الصحابي إذا كان موقوفًا عليه. وأخذ المفسِّر بها أولى من أخذه عمَّن دون الصحابة من المفسرين فضلاً عن تفسيره بالرأي والاجتهاد الشخصي.

قال أبو عبيد: المقصد من القراءات الشاذة تفسير القراءة المشـــــهورة وتبين معانيها كقراءة عائشة وحفصة (والوسطى صلاة العصر) [البقرة: ٨٣]، وقراءة ابن مســـعود (فاقطعوا أيمانهما) [المائدة: ٣٨]. وقراءة جابر (فإن الله من بعد إكراههن لهن غفور رحيم) [النور: ٣٣] فهذه الحروف وما شاكلها قد صارت مفسرة للقرآن، وقد كان يروى مثل هذا عن التابعين في التفسير فيستحسن، فكيف إذا روي عن كبار الصحابة ثم صار في نفس القراءة فهو أكثر من التفسير وأقوى، فأدنى ما يستنبط من هذه الحروف معرفة صحة التأويل" [٤٤، ص١٩٥].

وقد تنبه السلف إلى أهمية القراءات ومنزلتها في عمل المفسِّر حتى قال مجاهد: "لو كنت قرأت قراءة ابن مسعود لم أحتج أن أسأل ابن عباس عن كثير من القرآن مما سألت" [٤٥، جـ٤، ص٤٥٤].

وقال قتادة في قوله: ﴿ سُكِّرَتْ أَبْصَـٰرُنَا ﴾ [الحجر: ١٥].

من قرأ: سكّرت، مشددة يعني سُدت. ومن قرأ سُكِرت مخففة فإنه يعني سُحِرت" [٤، جـ١٤، ص١٢].

وقد قرأ ابن كثير بالتخفيف والباقون بالتشديد [٤٢، ص٣٦٦].

وقال قتادة في قوله: ﴿وَإِذِ ٱعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا ٱللَّهَ﴾ [الكهف: ١٦]. هي في مصحف ابن مسعود (وما يعبدون من دون الله) فهذا تفسيرها) [٤، جـ١٥، ص٢٠٩].

وقال مجاهد: كنا لا ندري ما الزخرف حتى رأيناه في قراءة ابن مسعود (أو يكون له بيت من ذهب) [٤، جـ١٥، ص١٦٣؛ ٤٦، جـ٢، ص٣٩٠].

وقال سفيان الثوري في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُنَا بَيِّنَٰتٍ قَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لِلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَىُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَّقَامًا وَأَحْسَنُ نَدِيًّا﴾ [مريم: ٧٣]. من قرأها: خيرَ مُقامًا: فإنما يعني مقامه الذي يقيم فيه الدهر، والذي يقرأها "خير مَقامًا" فإنما يعني المقامة التي يقيم فيها" [٤٧، ص١٨٨].

وقد قرأ ابن كثير (مُقامًا) وقرأ الباقون(مَقامًا) [٤٣، جـ٢، ص٣١٨؛ ٤٨، ص ٤٤٦].

المطلب الثاني: اشتراط العلم بالقراءات في المفسر

إن مما يؤكد منزلة القراءات بالنسبة للمفسر اعتبارها شرطًا فيه فلا يخوض في بيان معاني كلام الله عزَّ وجلَّ إلا إذا كان عالمًا بها [٧، جـ١، ص٢٦؛ ٢٧، ص٣٣١؛ ٤٩، ص٢٥٧؛ ٥٠، ص١٠٧].

لكن المقصود هنا باشتراط العلم بالقراءات: القراءات التي لها علاقة بالتفسير ذلك أن القراءات من حيث ارتباطها بالتفسير تأتي على قسمين:

القسم الأول: قراءات لا علاقة لها بالتفسير

وتشمل اختلاف القراء في وجوه النطق بالحروف والحركات التي لا يترتب عليها اختلاف في المعنى، ومقادير المد والإمالة، والتخفيف والتسهيل والتحقيق، والجهر والهمس، والغنة، فهذا القسم لا يترتب عليه أثر في عمل المفسر، وإنما محله علم التجويد.

وهذا ظاهر من تعريف التجويد فهو"إقامة مخارج الحروف وصفاتها" وقيل: "إخراج كل حرف من القرآن من مخرجه مع إعطائه حقه ومستحقه" [٥١، ص٩].

وممن أكد على هذا الشرط الراغب الأصفهاني [١٢ ، ص٩٤] وأبو حيان الأندلسي [٧ ، جـ١ ، ص١٠٨]، والكافيجي [١٧ ، ص١٤٦]، والسيوطي [١٨ ، جـ١٢ ، ص١٢١١].

وهذا القسم يعبر عنه بعضهم باختلاف اللفظ مع اتحاد المعنى [٤٣ ، جـ١ ، ص٤٩]، ويمثلون له بالاختلاف في قراءة (الصراط) فمن القرَّاء من يقرأها بالصاد. ومنهم: من يقرأها بالسين أي (السراط) ومنهم من يقرأها بإشمام الصاد صوت الزاي أي (الزراط) [٤٢ ، ص١٠٥ ، ٤٣ جـ١ ، ص٢٧١] وعلق الداني على ذلك بأنه "مما يطلق عليه أنه لغات فقط [٥٢ ، ٤٧].

القسم الثاني: قراءات لها علاقة بالتفسير

وتشمل اختلاف القراء في حروف الكلمات واختلاف الحركات التي يختلف معها المعنى [٥٣ ، ص٤٢٨] "لأن ثبوت أحد اللفظين في قراءة قد بيَّن المراد عن نظيره في القراءة الأخرى، أو يثير معنًى غيره، ولأن اختلاف القراءات في ألفاظ القرآن يكثر المعاني في الآية الواحدة [٢٠ ، جـ١ ، ص٥٢]. وهذا القسم من القراءات يشمل نوعين [٥٤ ، جـ١٣ ، ص٣٩١ ؛ ٥٢ ، ص٤٧]:

النوع الأول: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع جواز اجتماع القراءتين في شيء واحد.

ومثاله: قوله تعالى: ﴿ مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ﴾ فقد قرأ عاصم والكسائي: (مالك) بالألف، وقرأ الباقون بغير ألف (ملك) [٤٢ ، ص١٠٤ ؛ ٥٥ ، ص٨٠] والمراد بهاتين القراءتين واحد، وهو الله تعالى فهو مالك يوم الدين، وهو ملك يوم الدين فاجتمع له الوصفان جميعًا فأخبر تعالى بذلك في القراءتين [٤٨ ، ص٧٧ ، ٥٦ ، جـ١ ، ص١٦٧].

ومثال آخر: قوله تعالى: ﴿ وَٱنظُرۡ إِلَى ٱلۡعِظَامِ كَيۡفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكۡسُوهَا لَحۡمٗا ﴾ [البقرة: ٢٥٩]. فقد قرأها عاصم وابن عامر وحمزة والكسائي (ننشزها)

بالزاي، وقرأها ابن كثير ونافع وأبو عمرو (ننشرها) بالرَّاء [٤٢، ص٨٩؛ ٥٥، ص٢٧٥]، فالمراد بهاتين القراءتين واحد وهو العظام، فقد أنشزها الله تعالى أي: رفع بعضها إلى بعض حتى التأمت وأنشرها أي: أحياها بعد موتها فاجتمع للعظام الوصفان جميعًا فأخبر تعالى بذلك في القراءتين [٤٨، ص١٤٤؛ ٥٧، جـ٢، ص٢٨٥؛ ٥٨، جـ١، ص ٣١٠؛ ٥٦، جـ١، ص٢٩٩].

النوع الثاني: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع امتناع جواز اجتماعهما في شيء واحد لاستحالة اجتماعهما فيه.

ومن أوضح الأمثلة على هذا النوع قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا ٱسۡتَيۡـَٔسَ ٱلرُّسُلُ وَظَنُّوٓاْ أَنَّهُمۡ قَدۡ كُذِبُواْ ﴾ [يوسف: ١١٠].

فقد قرأ عاصم وحمزة والكسائي (كُذبوا) بالتخفيف، وقرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو (كُذّبوا) بتشديد الذال [٤٤، ص٣٨٥؛ ٥٥، ص٤٠١].

ففي هذا الموضع لا يمكن اجتماع القراءتين في شيء واحد؛ لأن المراد بكل قراءة منهما يختلف عن الأخرى فمن قرأ (كذّبوا) بالتشديد فالمعنى (حتى إذا استيأس الرسل من إيمان قومهم وأيقنوا أن قومهم قد كذّبوهم جاءهم نصرنا، ومن قرأ بالتخفيف (كُذبوا) فالمراد حتى إذا استيأس الرسل من إيمان قومهم، وظن قومهم أن الرسل قد أُخلفوا ما وعدوا به من النصر؛ جاء الرسل نصرنا، وذكر ابن زنجلة وجهًا آخر لهذه القراءة هو: حتى إذا استيأس الرسل من إيمان قومهم وظن قومهم أن الرسل قد كذبتهم فيما أخبروهم به من أنهم إن لم يؤمنوا بهم نزل بهم العذاب جاء النصر رسلنا [٤٨، ص٣٣٦؛ ٥٨، جـ٢، ص١٥].

والحاصل أن هذا القسم بنوعيه يشترط أن يلم به المفسر قبل الدخول في تفسير كلام الله عزَّ وجلَّ حتى لا يقع في الخطأ فيرد شيئًا من المعاني الصحيحة الواردة في قراءات

متواترة يجهلها فضلاً عن أن يرد القراءة ذاتها وينكر قرآنيتها على أنه مما ينبغي التأكيد عليه أن هناك شروطًا إضافية يجب على المفسر استيفاؤها حين تعرضه للقراءات وهو أمر مختلف عن اشتراط العلم بالقراءات في كل من يتصدى للتفسير على وجه العموم، وهو ما سيتضح من خلال المبحث التالي.

المبحث الثالث: شروط المفسر الذي يتعرض للقراءات

المطلب الأول: العلم بالقراءات المتواترة

يقع بعض الباحثين في الخلط بين مفهوم التواتر في القراءات القرآنية وبين مفهوم التواتر في الحديث النبوي.

إن الحديث المتواتر هو: نقل جمع يستحيل تواطؤهم على الكذب على النبي صلى الله عليه وسلم عن جمع مثلهم إلى أن يصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم [٥٩، ص٥٠، ١٨، جـ١، ص٧٨].

"لكن هذا لا يتوفر دائمًا للقراءات القرآنية بأسانيدها المثبتة في كتب القراءات للقرّاء السبعة أو العشرة؛ لأن التواتر لا يثبت باثنين ولا بثلاثة [٦٠، ص٢٥].

والتواتر عند الأصوليين: خبر عدد يمتنع معه لكثرته تواطؤ على الكذب عن محسوس أو خبر عن عدد كذلك إلى أن ينتهي إلى محسوس [٦١، جـ٢، ص٣٢٤].

أما في القراءات القرآنية: فإن ما نقله الثقة عن مثله إلى أن يصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم واشتهر واستفاض بين القراء دون إنكار" [٤٣، جـ١، ص٩]. فإنه يُقبل إذا كان مما اشتملت عليه كتب القراءات للقراء السبعة أو العشرة [٦٠، ص٢٦] ولمناقشة الخلط في مفهوم التواتر ينبغي التأكيد على أمرين:

أولهما: اتفاق العلماء على تواتر القراءات السبع جميعها بناءً على مفهوم التواتر في القراءات القرآنية الذي سبق بيانه.

قال القسطلاني: القراءات بالنسبة للتواتر وعدمه ثلاثة أقسام: قسم اتفق على تواتره وهم السبعة المشهورة [٣٥، جـ١، ص١٧٠].

وقال ابن الجزري: "الذي وصل إلينا اليوم متواترًا وصحيحًا مقطوعًا به قراءات الأئمة العشرة ورواتهم المشهورين هذا الذي تحرر من أقوال العلماء وعليه الناس اليوم بالشام والعراق ومصر والحجاز" [٦٢، ص٧].

والثاني: اختلاف مفهوم التواتر بين القراءات والحديث النبوي:

ففي حين يُشترط تسمية جميع رجال الإسناد في كل طبقة من طبقاته إلى منتهاه في الحديث النبوي؛ فإن الأسانيد في كتب القراءات تنقل لنا أسماء من تصدَّوا للإقراء فقط دون النص على أسماء كل من قرأ بهذه القراءة، من شيوخ الأئمة السبعة وشيوخ شيوخهم إلى النبي صلى الله عليه وسلم. وفي هذا السياق يمكن مناقشة رأي الزركشي حين قال:

التحقيق أن القراءات السبع متواترة عن الأئمة السبعة أما تواترها عن النبي صلى الله عليه وسلم ففيه نظر فإن إسناد الأئمة السبعة بهذه القراءات السبعة موجود في كتب القراءات وهي نقل الواحد عن الواحد لم تكمل شروط التواتر في استواء الطرفين والواسطة" [٨، جـ١، ص٣١٩].

ذلك أن "انحصار الأسانيد في طائفة لا يمنع مجيء القرآن عن غيرهم فلقد كان يتلقاه أهل كل بلد يقرأ منهم الجم الغفير عن مثلهم وكذلك دائمًا والتواتر حاصل لهم ولكن الأئمة الذين تصدّوا لضبط الحروف وحفظوا شيوخهم فيها جاء السند من جهتهم" [٣٤، ص٧٠].

وبالتالي فإن الأسانيد المدونة في كتب القراءات ليست هي العمدة في ثبوتها وتواترها؛ لأن القراءات موجودة يقرؤها أهل كل بلدة أممًا عن أمم وغاية ما تفيده هذه الأسانيد ذكر أسماء من تصدى للإقراء وضبط هذه القراءة فهي مجرد طريق علمي

اصطلح عليه أهل هذا الفن لنقل القراءة إلى من بعدهم [٦٢ ، ص٦ ؛ ٣٨ ، جـ١ ، ص ١٥٠].

إذا تقرر ذلك فقد اشتهر بأن القراءة المتواترة هي التي توفرت فيها أركان ثلاثة :

الأول: تواتر النقل: على المفهوم الذي سبق تقريره ، بل ويراه بعض الباحثين ركنًا وحيدًا وما بعده من الأركان إضافة إلى صحة السند إنما هي أركان القراءة الصحيحة وليست المتواترة.

الثاني : موافقة أحد المصاحف التي أرسلها عثمان – رضي الله عنه – إلى الأمصار ولو احتمالاً.

ومن هنا فإن لغويًّا كبيرًا كالأخفش اختار الصاد في قراءة (الصراط المستقيم) وعلل اختياره بموافقة الرسم فقال : "والصراط فيه لغتان : السين والصاد إلا أننا نختار الصاد ؛ لأن كتابها على ذلك في جميع القرآن [٦٣ ، جـ١ ، ص١٦٥].

واختار الأخفش كذلك عدم إشباع كسرة الميم إلى ياء في قوله تعالى : (يا ابن أمّ لا تأخذ بلحيتي ولا برأسي) [طه : ٩٤] لأن الكتاب ليس فيه ياء ولذلك كره هذا [٦٣ ، جـ٢ ، ص٥٣٣].

الثالث : موافقة وجه صحيح في اللغة العربية : أي موافقة القراءة للقواعد والآراء النحوية المستقاة من النطق العربي الصحيح [٦٤ ، ص٢١].

ولعل الشرط الأساسي والوحيد هو التواتر أما اشتراط الموافقة لرسم المصحف العثماني فهو شرط قياسي وليس شرطًا ضابطًا بمعنى أن القارئ والسامع يستعين به في معرفة هل ما يسمعه ويقرأه متواتر أم لا؟ فإن وافق الرسم ولو احتمالاً فهو متواتر ، وإن لم يوافقه فليس بمتواتر [٦٠ ، ص٤٢] وبالنسبة لاشتراط موافقة وجه صحيح في اللغة العربية فالأمر أكثر وضوحًا فكيف نجعل القواعد والآراء النحوية التي استقاها اللغويون

حاكمة على القراءات القرآنية في حين أن "القراءات أقوى دليل على ثبوت قواعد وقياسات اللغة العربية ؛ لأنها نقلت عن طريق التلقي والمشافهة من قبل القرَّاء ولأنه قد لا يُنقل إلينا جميع أوجه كلام العرب كما أنه لم ينقل عن طريق التلقي والمشافهة، ولهذا لا يعوّل على قول قائل بمخالفة قراءة لكلام العرب" [٦٠، ص٤٢].

ومن هذا الباب خطّأ العلماءُ سيبويه حين رد قراءة أبي عمرو ابن العلاء المتواترة لقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تَذْبَحُوا۟ بَقَرَةً ﴾ [البقرة: ٦٧]، بإسكان الميم في (يأمْركم) [٤٢ ؛ ص١٥٥ ، ٦٥ ، ص٧٧] بدعوى مخالفة اللغة العربية [٦٦ ، ص٩٩].

قال أبو عمرو الداني: وأئمة القراءة لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية بل على الأثبت في الأثر والأصح في النقل والرواية" [٣٤، ص٦٥]

إن المفسر مطالب بمعرفة القراءات المتواترة ليتمكن من معرفة معاني الآيات وما يترتب عليها من أحكام ومن الأمثلة على ذلك:

١ – قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ﴾ [البقرة: ٢٢٢] فقد قرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو وابن عامر (يطهُرن) بتخفيف الطاء وضم الهاء، وقرأ حمزة والكسائي وعاصم في رواية أبي بكر (يطّهّرن) بتشديد الطاء والهاء وفتحهما [٤٢ ، ص١٨٢ ؛ ٥٨ ، جـ١ ، ص٢٩٣ ؛ ٤٨ ، ص١٣٤].

فإذا لم يعرف المفسر القراءة الأخرى في الآية فقد يقصر المعنى على إحدى القراءتين وذلك خلاف الأولى [٤ ، جـ٢ ، ص٣٨٥ ، ٣٨٦ ، ٦٧ ، جـ١ ، ٢٤٨] بل قد يُنكر المعنى الآخر الوارد في قراءة التخفيف أو التشديد فيقع في الخطأ، في حين أن قراءة التخفيف جعلت انقطاع دم الحيض غاية النهي عن قربان الزوجة أو الأمة [٤٨ ، ص

١٣٤ ؛ ٦٨ ، جـ١ ، ص١٤٣]. وزادت قراءة التشديد في هذه الغاية فاشترطت الاغتسال بالماء بعد انقطاع الدم وقبل قربان الرجل لها [٤٨ ، ص١٣٤ ؛ ٥٥ ، جـ١ ، ص٢٩٣].

٢ – قوله تعالى: ﴿أَوْ لَـٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾[المائدة: ٦] فقد قرأ حمزة والكسائي (لمستم) بغير ألف والمعنى هنا مسّ يد الرجل أو جسده ليد المرأة أو جسدها.

وقرأ باقي السبعة (لامستم) بالألف على معنى جعل الفعل من اثنين فيكون المراد بالملامسة هنا الجماع لأنه لا يكون إلا من اثنين [٤٨ ، ص٢٠٤ ؛ ٤٢ ، ص٢٤٣] فهو باب الكناية.

وحين يقتصر المفسر على إحدى القراءتين فلا شك أنه سيقصر عن درجة البيان والإيضاح لمعاني القرآن؛ لأن القراءة الأخرى متواترة وقد حملت معنى زائدًا عن القراءة الأولى [٦٩ ، جـ٥ ، ص١١٣ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٩٢ ؛ ٧٠ ، ص٣٥٧].

المطلب الثاني: العلم بالقراءات الشاذة وأثرها

يحتاج المفسر إلى معرفة الحد الضابط في اعتبار قراءة من القراءات شاذة أو غير شاذة؛ لأن لذلك أثرًا في تفسيره لبعض الآيات بهذه القراءة الشاذة أو تلك.

وجمهور القرّاء يعتبرون القراءة غير المتواترة شاذة فكل الآحاد عندهم شاذ وهذا خلاف اصطلاح المحدثين الذين يقسمون الآحاد إلى مشهور وعزيز وغريب ويجعلون الشذوذ مخالفة الثقة لمن هو أوثق منه [٧١ ، ص٦٤].

ويرى بعض الباحثين أن القراءة الشاذة هي التي "صح سندها ووافقت اللغة العربية ولو بوجه وخالفت رسم المصحف" [٧٢ ، ص٨].

يقول ابن الجزري بعد أن ذكر شروط القراءة الصحيحة: "متى اختل ركن من الأركان الثلاثة أطلق عليها ضعيفة أو شاذة... هذا هو الصحيح عند أئمة التحقيق من السلف والخلف" [٤٣ ، جـ١ ، ص٩] ويلاحظ أن ابن الجزري يتحدث عن أركان القراءة

الصحيحة وليست المتواترة بمعنى أن القراءة التي توافرت فيها هذه الأركان خرجت عن الشذوذ ولكنها قد تكون متواترة وقد لا تكون.

وقد عرَّف أبو شامة القراءة الشاذة بقوله: "ما اختل فيها ركن من أركان القراءة الثلاثة" [٧٣، ص١٧١ - ١٧٢].

ومن الخطأ أن يُحكم بالضعف على إسناد كل قراءة شاذة؛ لأن مصدر شذوذها قد يكون مخالفتها رسم المصحف الذي أجمعت عليه الأمة وليس ضعف إسنادها.

قال ابن الجزري: "فهذه القراءة تسمى اليوم شاذة لكونها شذت عن رسم المصحف المجمع عليه وإن كان إسنادها صحيحًا" [٤٣، ص١٦].

وقد سبق ابن الجزري إلى اعتبار هذا الضابط مكي بن أبي طالب [٧٤، ص١٠] وأبو شامة المقدسي [٧٣، ص١٧٢] وابن تيمية [٥٤، جـ١٣، ص٣٩٣].

والقراءات المدرجة من أهم أنواع القراءات الشاذة ذلك أنها تتيح الفرصة للمفسر لفهم معنى الآية بشكل أدق وإيضاح ما قد يكون غامضًا عليه قبل معرفته لهذه القراءة مثل قراءة سعد بن أبي وقاص" وله أخ أو أخت: من أم" وقراءة ابن عباس: "ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلاً من ربكم في مواسم الحج" وقراءة ابن مسعود (فصيام ثلاثة أيام متتابعات) [١٨، جـ١، ص١٦٨؛ ٦٩، جـ١، ص٤٧؛ ٣٩، ص٧٤] فإنَّ ذلك من قبيل تفسير الصحابي وهو من أحسن طرق التفسير [٤١، ص٨٧]، وإذا صح النقل به فهو مقدم على تفسير التابعين واجتهاد المفسر برأيه ويلاحظ أنَّ " كتب التفسير تُعنى بالشواذ وتنقل الكثير منه وتوجهه، وتفيد في شرح المعاني وترجيح الآراء وكتب معاني القرآن وإعرابه تهتم كثيرًا بالشواذ" [٧٥، ص٤٦٨] كما أن كتب الفقهاء مليئة بها حيث إن وجودها أدى إلى اختلافهم في الاحتجاج بها وإن لم يقبلوها على أنها قرآن وإنما قبلوها على أنها أخبار أو تفسير للقراءة" [٧٦، ص٣] إن معارضة بعض المفسرين الكبار

كالرازي [٧٧ ، جـ٣ ، ص٨٥] وابن العربي المالكي [٦٩ ، جـ١ ، ص٤٧] للاحتجاج بالقراءات الشاذة أثرت على موقف من جاء بعدهم من المفسرين وقللت الإفادة من القراءات الشاذة في التفسير وقد كانت حجتهم "أن الراوي لم يرو في معرض الخبر بل في معرض القرآن ولم يثبت فلا يثبت" [٦٩ ، جـ١ ، ص٤٧].

وإذا "بطل كونه قرآنًا بطل من أصله فلا يحتج به على شيء" [٧٨ ، جـ١ ، ص٢٤٨] إلا أن هذه الحجة لا تستقيم أمام النظرة العلمية الفاحصة إذ لا يلزم من عدم كون القراءة الشاذة قرآنًا أن لا يحتج بها ، شأنها في ذلك شأن أخبار الآحاد التي ليست بقرآن [٧٨ ، جـ ٥ ، ص ٢٤٩] ولذا فإن جمهور المفسرين ؛ كالطبري ، والقرطبي ، وأبي حيان ، وابن كثير ، وغيرهم استفادوا من القراءات الشاذة التي صح سندها وخالفت رسم المصحف في إيضاح معاني القرآن الكريم.

من المفيد في هذا السياق استعراض شيء من آثار القراءات الشاذة وفوائدها بالنسبة للمفسر على سبيل الإجمال فمن ذلك [٧٢ ، ص ٢٠ -٢١].

١ – بيان حكم مجمع عليه كما في قراءة سعد بن أبي وقاص : "وله أخ أو أخت من أم" التي دلت على أن المقصود بالأخوات هنا للأم فقط وعليه إجماع العلماء [٧٩ ، ص ٨٢].

٢ – بيان حكم اختلف فيه كما في قراءة ابن مسعود رضي الله عنه :

"أو تحرير رقبة مؤمنة" التي دلت على ترجيح اشتراط الإيمان في الرّقبة في كفارة اليمين أما القراءة المتواترة فليس فيها ما يرجح هذا الشرط قال تعالى : ﴿ فَكَفَّـٰرَتُهُۥٓ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَـٰكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ﴾ [المائدة : ٨٩] [٤٣ ، جـ١ ، ص٢٩].

٣ – دفع توهم ما ليس مرادًا كقراءة عمر رضي الله عنه، وابن مسعود رضي الله عنه وغيرهم: فامضوا إلى ذكر الله[1] فقد يتوهم مفسر أن قوله تعالى: ﴿ فَٱسْعَوْاْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ ﴾ [الجمعة: ٩]. وهي القراءة المتواترة تعني المشي السريع والعجلة المنافية للسكينة وليس الأمر كذلك، فقد أوضحت القراءة الشاذة ذلك ودفعت الإشكال [٤٣، جـ١، ص٩، ٢١، جـ١، ص١٤١].

٤ – بيان معنى لفظ قد لا يُعرف كما في قراءة: كالصوف المنفوش [٤٣، جـ١، ص٢٩] فهي توضح معنى العهن المذكور في القراءة المتواترة ﴿ كَٱلْعِهْنِ ٱلْمَنفُوشِ ﴾ [القارعة: ٥].

٥ – إضافة معنى جديد ليس في القراءة المتواترة: كما في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ ﴾ [التوبة: ١٢٨]. ففي القراءة المتواترة: (من أنفُسكم) بضم الفاء أي من جنسكم وفي القراءة الشاذة: (أَنْفَسِكم) [٧، جـ٥، ص١١٨، ٨١، ص١٠٠] بفتح الفاء أي: من أشرفكم نسبًا، وكلا المعنيين متحقق في النبي صلى الله عليه وسلم.

المطلب الثالث: معرفة نوع الاختلاف بين القراءات

إن الاختلاف بين القراءات المتواترة ليس اختلاف تضاد وتعارض إذ كلها كلام رب العالمين، ومحال أن يتناقض أو يتعارض.

أما الاختلاف بين القراءات الشاذة وبين القراءات المتواترة فأكثره من قبيل اختلاف التنوع والتفسير، ومنه ما يكون اختلاف تضاد إذ إن ما يقطع بكونه قرآنًا هو القراءة

---

(١) رواه الإمام مالك في الموطأ [٨٠، كتاب الجمعة، باب: ما جاء في السفر يوم الجمعة].

المتواترة، أما القراءة الشاذة فالراجح التوقف في شأنها وعدم الجزم بكونها ليست من الأحرف السبعة أو منها [٣٨، جـ١، ص١٤٤].

وأما القراءات المردودة فإنه لا يعتد بخلافها فإنها ليست صحيحة الإسناد وقد تُخالف رسم المصحف؛ فوجب تركها وعدم اعتبار موافقتها أو مخالفتها.

وقد فصل ابن تيمية [٥٤، جـ١٣، ص٣٩١ - ٣٩٢] في حالات اختلاف القراءات وقسمها إلى ثلاث حالات:

الأولى: اختلاف اللفظ والمعنى واحد. ومن أمثلة (عليهم، وإليهم) و(لديهم) بضم الهاء مع إسكان الميم، وبكسر الهاء مع ضم الميم وإسكانها [٤٢؛ ١٠٨؛ ٤٣، جـ١، ص٢٧٢].

الثانية: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع جواز اجتماع القراءتين في شيء واحد لعدم تضاد اجتماعهما فيه. ومن أمثلته:

قوله تعالى: ﴿ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ﴾ [البقرة: ١٠] فقد قرأها نافع، وابن كثير، وأبو عمرو، وابن عامر: (يُكذّبون) بتشديد الذال وضم الياء، وقرأها عاصم، وحمزة، والكسائي: (يَكْذِبون) بتخفيف الذال وفتح الياء [٤٢، ص١٤٣؛ ٤٨، ص١٤٤].

فالمراد بالقراءتين واحد وهم المنافقون منهم يكذبون في أخبارهم ويكذّبون النبي صلى الله عليه وسلم؛ فالاختلاف بين القراءتين اختلاف تنوع لا تضاد.

الثالثة: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع امتناع جواز اجتماعهما في شيء واحد بل يتفقان في وجه آخر لا يقتضي التضاد.

ومن أمثلته: قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ ﴾ [الإسراء: ١٠٢].

فقد قرأها الكسائي وحده (علمتُ) بضم التاء، والباقون (علمت) [٤٢، ص٣٨٥ ؛ ٤٨، ص٤١١] بفتحها فعلى قراءة الكسائي فالعلم مسند إلى موسى - عليه السلام - جوابًا لفرعون حيث قال: ﴿إِنِّي لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا﴾ [الإسراء: ١٠١] وعلى قراءة الباقين فالعلم مسند إلى فرعون مخاطبة من موسى له بذلك على وجه التقريع والتوبيخ [٣٨، جـ١، ص١٧٩].

ويلزم المفسِّر من خلال ما سبق: معرفة نوع الاختلاف بين القراءات والاستفادة من ذلك في تفسيره.

قال ابن الجزري: "حقيقة اختلاف هذه السبعة المنصوص عليها من النبي - صلى الله عليه وسلم - اختلاف تنوع وتغاير لا اختلاف تضاد وتناقض، فإن هذا محال أن يكون في كلام الله تعالى. قال الله - تبارك وتعالى -: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا﴾[٤٣، جـ١، ص٤٩][النساء: ٨٢].

"ووجه هذا الدليل: أنه ليس من متكلم كلامًا طويلاً إلا وُجِدَ في كلامه اختلاف كثير إما في الوصف واللفظ، وإما في المعنى بتناقض أخبار، أو الوقوع على خلاف المخبر به، أو اشتماله على ما لا يلتئم، أو كونه يمكن معارضته، والقرآن العظيم ليس فيه شيء من ذلك؛ لأنه كلام المحيط بكلّ مناسب بلاغة معجزة فائقة لقوى البلغاء" [٧، جـ٣، ص ٣٠٥؛ ٨٢، ص٥٤٢].

وقد حاول بعض المفسرين حصر أوجه الاختلاف بين القراءات في سبعة أوجه لاعتقادهم أن هذه الأوجه هي الأحرف السبعة المنصوص عليها في قوله صلى الله عليه وسلم: "إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف"[٢].

---

(٢) رواه البخاري [٨٣، كتاب فضائل القرآن، باب نزول القرآن على سبعة أحرف].

ومن هؤلاء أبو الفضل الرازي صاحب كتاب اللوامح الذي نص على الأوجه التالية:

١ - الاختلاف بين الأسماء في الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَـٰنَـٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ﴾ [المؤمنون: ٨].

قرئ لأماناتهم جمعًا (لأمانتهم) بالإفراد [٦٥، ص٢٥٥].

٢ - الاختلاف في تصريف الأفعال مثل (باعِد) على أنه فعل أمر و(باعَد) [٦٥، ص٢٩٤] على أنه فعل ماض في قوله تعالى: ﴿فَقَالُوا۟ رَبَّنَا بَـٰعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا﴾ [سبأ: ١٩].

٣ - الاختلاف في وجوه الإعراب كما في قوله تعالى: ﴿فَتَلَقَّىٰٓ ءَادَمُ مِن رَّبِّهِۦ كَلِمَـٰتٍ﴾ [البقرة: ٣٧] فقد قرئت بنصب آدم ورفع كلمات وقرأت بالعكس أيضًا [٨٤، ص٣٣١].

٤ - الاختلاف في الزيادة والنقص كما في قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ﴾ [الحديد: ٢٤] فقد قرئت فإن الله الغني الحميد دون لفظ: هو [٤٢، ص٦٢٧، ٦٠، ص٥٣].

٥ - الاختلاف في التقديم والتأخير ومثاله قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ ٱشْتَرَىٰ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلْجَنَّةَ ۚ يُقَـٰتِلُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ﴾ [التوبة: ١١١].

فقد قُري الفعل الأول فيقتلون مبنيًّا للمعلوم والثاني يُقتلون مبنيًّا للمجهول وقرئ العكس [٤٨، ص٣٢٥].

٦ - الاختلاف في الإبدال مثل قوله تعالى: ﴿وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا﴾ [البقرة: ٢٥٩] فقد قُرئ (ننشزها) و(ننشرها).

٧ – الاختلاف بين اللغات كالفتح والإمالة والإظهار والإدغام والترقيق والتفخيم مثل: ﴿هَلۡ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ﴾ [النازعات: ١٥].

قرئ بالفتح وقرئ بالإمالة في "أتى" و"موسى" [٦٢، ص٤٣٢؛ ٦٠، ص٥٤] وعلى الرغم من عدم التسليم للرازي بكون هذه الأوجه هو المراد بالأحرف السبعة [٥٢، ص٥٨] إلا أن ما ذكره من أوجه الاختلاف بين القراءات مفيد للمفسر في معرفة اختصار هذا الاختلاف على التنوع دون التضاد.

المطلب الرابع: الوقوف عند ضوابط تعامل المفسر مع القراءات

هناك جملة من الضوابط التي ينبغي أن يقف المفسر عندها في تعامله مع القراءات القرآنية بما يحفظ لها منزلتها ومكانتها من حيث كونها قرآنًا مقطوعًا بصحته إذا كانت متواترة، ومن حيث كونها مصدرًا مهمًّا في التفسير إن قصرت عن درجة التواتر.

إن كثيرًا من التجاوز والخطأ الذي وقع فيه بعض من تصدوا للتفسير كان مرده تجاوز هذه الضوابط وعدم الاهتمام بها.

ونظرًا لأهمية هذه الضوابط وكثرتها فقد آثرت إفرادها بمبحث مستقل يجمع ما تفرق في بطون الكتب ويُعيد ترتيبه على نحو أرجو أن يكون معينًا للمفسر في عمله.

المبحث الرابع: ضوابط مهمة في تعامل المفسر مع القراءات

المطلب الأول: عدم رد القراءات المتواترة أو الترجيح بينها

وقع بعض المفسرين وأهل اللغة في رد بعض القراءات المتواترة أو ترجيح بعضها على بعض وهو مسلك أوصلهم إليه عدم التنبه إلى كون القراءة المتواترة كلام الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه فرده جرأة على الله والترجيح بين كلام الله

تعالى يعني أن المفسِّر نصب نفسه حكمًا على بعض كلام الله فجعله مرجوحًا وجعل البعض الآخر راجحًا.

وقد قرر هذا الضابط كثير من العلماء كأبي جعفر النحاس[٤٨ ، ص٣١٥] وأبي شامة [٣٥، ص٧٠ ؛ ٨، جـ١ ، ص٣٤٠]، وابن المنير[٨٦، جـ٢ ، ص٥٣] وابن تيمية [٥٤ ، جـ١٣ ، ص٣٩١] وأبي حيان [٧ ، جـ٤ ، ص٦٥٧] والسمين الحلبي [٨٧، جـ٥ ، ص ١٦٢] والزركشي [٨ ، جـ١ ، ص٣٤٠] وابن الجزري [٤٣ ، ص٢٤ ؛ ٤٣ ، جـ١ ، ص٩] والشنقيطي [٧٨، جـ٢ ، ص٨] وغيرهم .

ومن الأمثلة على مخالفة هذا الضابط رد أبي جعفر الطبري [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٦] قراءة متواترة لمخالفتها قاعدة أغلبيّة من قواعد اللغة العربية فقد قرأ حمزة الأرحام في قول الله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَ ﴾ [النساء: ١]، بالجرّ، وقرأ باقي السبعة بالنصب [٥٧ ، جـ١٣ ، ص١٢١ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٢٤٧] وقد فسر الحسن ومجاهد وغيرهما قراءة حمزة يقول الرجل: أسألك بالله وبالرحم [٨٨ ، جـ٤ ، ص٨] كما فسر ابن عباس، وقتادة، وعكرمة، وغيرهم قراءة البقية بالنصب بإضمار فعل تقديره أن تقطعوها [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٧ ، ٨٨، جـ٤ ، ص٨] وقد وصف الطبري الوجه المتواتر الذي قرأ به حمزة – وهو قراءة الجر ـ بأنه غير فصيح من الكلام عند العرب... [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٦]؛ بل إنه منع قراءة الجر ولم يجوزها للقارئ فقال: "والقراءة التي لا نستجيز للقارئ أن يقرأ غيرها في ذلك النصب (واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحامَ) بمعنى: واتقوا الأرحام أن تقطعوها [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٨].

وبغض النظر عن اعتذار بعض الباحثين للطبري بأن مصطلح التواتر لم تتحدد معالمه في ذلك العصر وأن التواتر قد يكون عند قوم دون قوم فيحتمل أنه لم يبلغه الأمر

على درجة التواتر، فإن هذا الاعتذار مع وجاهته يفسِّر ولا يبرر المنع من القراءة الثابتة ووصفها بعدم الفصاحة.

وتبع الطبري على رد هذه القراءة ابن عطية حيث قال: "وهذه القراءة عند رؤساء نحويي البصرة لا تجوز... ويرد عندي هذه القراءة من المعنى وجهان" [٨٨، جـ٤، ص٨].

بل لقد صرح بعض النحويين البصريين بخطأ هذه القراءة لمخالفتها للقاعدة لديهم وهي: لا يجوز عطف الاسم الظاهر على الضمير المخفوض إلا بعد إعادة الخافض [٨٩، جـ٢، ص٤٦٢].

وتعقب الألوسي هذه القاعدة بقوله: ما ذكر من امتناع العطف على الضمير المجرور هو مذهب البصريين ولسنا متعبدين باتباعهم" [١٠، جـ٤، ص١٨٤].

أما أبو حيان فقد أطال الكلام في رد هذا المسلك وتوبيخ أهله وكان مما قاله: "وما ذهب إليه أهل البصرة وتبعهم فيه الزمخشري وابن عطية من امتناع العطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجار ومن اعتلالهم لذلك غير صحيح؛ بل الصحيح مذهب الكوفيين في ذلك وأنه يجوز... وأما قول ابن عطية "ويرد عندي هذه القراءة من المعنى وجهان" فجسارة قبيحة منه لا تليق بحاله ولا بطهارة لسانه إذ عمد إلى قراءة متواترة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قرأ بها سلف الأمة واتصلت بأكابر قرَّاء الصحابة... عمدَ إلى ردها بشيء خطر له في ذهنه... ولم يقرأ حمزة حرفًا من كتاب الله إلا بأثر، وكان حمزة صالحًا ورعًا ثقة في الحديث" [٧، جـ٣، ص٤٩٩].

وعلى الرغم من كون تسبيع السبعة واجتماع الأمة عليها جاء بعد أبي جعفر الطبري إلا أن رده لقراءة متواترة وهو الإمام في القراءات زلة واضحة وهو منهج مضطرد في تفسيره يعترض أحيانًا على قراءة ثابتة ويرجح أحيانًا قراءة على قراءة حتى يكاد يسقطها بزعم أن غيرها أفصح أو أرجح لأجل مخالفة قاعدة نحوية أو قياس لغوي أو حتى

لطلب لطيفة من لطائف المعاني التي يستنبطها من قراءة دون أخرى" [٢٩، جـ١، ص ٩٨].

فقد صحح الطبري قراءة (ملك يوم الدين) على قراءة (مالك يوم الدين) وهما قراءتان متواترتان [٤٨، ص٧٧؛ ٤٣، جـ١، ٢٧١] فقال:

"وأولى التأويلين بالآية وأصح القراءتين في التلاوة عندي: التأويل الأول وهي قراءة من قرأ (مَلِك) بمعنى الملك؛ لأن في الإقرار له بالانفراد بالملك إيجابًا لانفراده بالملك، وفضيلة زياد الملك على المالك" [٤، جـ١، ص٦٥].

وتعقب أبو شامة هذا القول من الطبري ومن غيره فقال:

"قد أكثر المصنفون في القراءات والتفاسير من الكلام في الترجيح بين هاتين القراءتين حتى إن بعضهم يبالغ في ذلك إلى حد يكاد يسقط وجه القراءة الأخرى، وليس هذا بمحمود بعد ثبوت القراءتين [٨٥، ص٧٠].

وقال النحاس: هذه القراءات إذا اختلفت معانيها؛ لم يجز أن يُقال: إحداهما أجود من الأخرى، كما لا يُقال ذلك في أخبار الآحاد إذا اختلفت معانيها" [٨٤، جـ٣، ص٢٤٣].

وليس المقصود هنا محاكمة الطبري إلى مصطلح جدّ بعده وهو مصطلح: القراءات السبعة، أو ذمه لمخالفته من جاء بعده وعيبه لإنكاره ما لم يثبت عنده، فقد كان الطبري إمامًا في القراءات، وقد كان يبرر إسقاطه بعض القراءات وعدم تجويزه القراءة بها وليس مجرد الاختيار والترجيح بكونها غير فصيحة أو نحو ذلك دون إشارة إلى عدم ثبوتها متواترة عنده.

المطلب الثاني: اعتبار القراءتين المتواترتين بمثابة الآيتين إذا ظهر اختلافها

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "إن القراءتين كالآيتين فزيادة القراءات كزيادة الآيات لكن إذا كان الخط واحدًا واللفظ محتملاً كان ذلك أخصر في الرسم" [٥٤، جـ٣، ص٤٠٠].

وتبعه الشنقيطي وإن كان تحريره للعبارة أدق فقال: "اعلم أولاً أن القراءتين إذا ظهر تعارضهما في آية واحدة لهما حكم الآيتين كما هو معروف عند العلماء" [٧٨، جـ٢، ص٨٨].

إن المفسر حين يُعمل هذا الضابط يُفسر كل قراءة على وجه مختلف عن القراءة الأخرى ولذلك قال القسطلاني: "لم تزل العلماء تستنبط من كل حرف يقرأ به قارئ معنى لا يوجد في قراءة الآخر ذلك المعنى. فالقراءات حجة الفقهاء في الاستنباط ومحجتهم في الاهتداء إلى سواء الصراط" [٣٥، جـ١، ص١٧١].

وهذا المسلك يوفر المعاني بين يدي المفسر ويعينه على إيضاح معاني القرآن الكريم، ومن هنا فإن الطاهر بن عاشور يؤكد أن على المفسر بيان اختلاف القرآن المتواترة: "لأن في اختلافها توفيرًا لمعاني الآية غالبًا فيقوم تعدد القراءات مقام تعدد كلمات القرآن" [٢٠، جـ١، ص٥٦].

ومن الأمثلة على أن القراءتين المتواترتين بمثابة الآيتين إذا ظهر اختلافهما.

١ – قوله تعالى: ﴿فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ [المائدة: ٦].

فقد قرأ ابن كثير وحمزة وأبو عمرو وعاصم في رواية عنه (وأرجِلِكم) بالجرِّ فهو يفيد مسح الرجلين للابس الخف كما بينته السنة [٤٣، جـ١، ص٢٩؛ ٢١، جـ١، ص ١٤١] وقرأ نافع وابن عامر والكسائي وعاصم في رواية عنه (وأرجلكم)، بالنصب [٤٢، ص٢٤٢؛ ١٧، ص٩٨] وهو يفيد طلب الغسل للرجلين وهذا هو الحكم الواجب لمن لم يكن لابسًا الخفَّ.

٢ – قوله تعالى: ﴿فَنَادَىٰهَا مِن تَحْتِهَآ أَلَّا تَحْزَنِي﴾ [مريم: ٢٤]، فقد قرأ أبو عمرو وابن كثير وابن عامر وأبو بكر (فناداها مَنْ تَحتَها) بفتح الميم والتاء والمعنى فناداها الذي

تحتها هو عيسى عليه السلام. فهذه القراءة بمثابة آية أخرى لإفادتها عند بعض المفسرين معنى آخر غير المعنى الوارد في قراءة الباقين: (فناداها مِنْ تحتِها) بكسر الميم والتاء أي فناداها جبريل من بين يديها وإن كان بعض المفسرين يرى أن المنادي (مِن تحتها) هو عيسى عليه السلام وهو قول الحسن، وقال بن زنجلة "وهو أجود الوجهين" [٤٨، ص٤٤١].

٣ - ومن هذا الباب أيضًا قوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ عَلَى ٱلْغَيْبِ بِضَنِينٍ﴾ [التكوير: ٢٤].

فقد قرأ ابن كثير وأبو عمرو والكسائي (وما هو على الغيب بظنين) بالظاء والمعنى وما هو بمتهم على الوحي أنه من الله، وقرأ الباقون: (بضنين) بالضاد أي ببخيل والمعنى وما محمد ببخيل بما آتاه الله من العلم والقرآن ولكن يرشد ويعلم ويؤدي عن الله عزَّ وجلَّ [٤٨، ص٧٥٢، ٥٦، جـ٢، ص٤٠٩].

فمن اقتصر على قراءة فقد فاته حظ من بيان المعنى لم يتعرض له؛ لأنه إنما جاء في القراءة الثانية والنبي صلى الله عليه وسلم ليس بمتهم ولا بخيل.

٤ - ومن هذا الباب كذلك قوله تعالى: ﴿ذُو ٱلْعَرْشِ ٱلْمَجِيدُ﴾ [البروج: ١٥] فمن فسرها بناءً على قراءة حمزة والكسائي فقد جعل المجيد صفة للعرش لأنهما قرأ (ذو العرش المجيدِ) بالخفض ومن فسرها على قراءة بقية السبعة فقد جعل (المجيدُ) صفة لله تعالى لأنهم قرءوا (ذو العرش المجيدُ) بالرفع وجعلوه صفة لذو [٤٨، ص٧٥٧؛ ٥٦، جـ٢، ص٤١٤].

المطلب الثالث: تفسير الآية بالقراءة المتواترة دون الشاذة إذا تعارض معناهما

يختلف المفسرون أحيانًا في معنى آية من الآيات بناءً على اختلاف معنى قراءتين لها: إحداهما شاذة، والأخرى متواترة، فإذا لم يمكن الجمع بينهما بحمل معنى القراءة الشاذة على معنى القراءة المتواترة فلابد من قيام المفسر بحمل مدلول الآية على القراءة

المتواترة دون الشاذة فالثابت المجمع عليه لا يقوى على منازعته الشاذ من القراءات [٢٩ ، جـ١ ، ص١٠٦].

ومن هذا الباب اختلاف المعنى بين القراءة المتواترة في قوله تعالى: ﴿ فَكَفَّـٰرَتُهُۥٓ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَـٰكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ﴾ [المائدة: ٨٩] والمعنى المراد بالكسوة هنا: الثياب واللباس، أما قراءة سعيد بن جبير وابن السميفع فقد اختلف المعنى فيها بإضافة كاف الجر الداخلة على كلمة: أسـوة لتصبح القراءة (أو كإسوتهم) [٩٠، جـ١ ، ص٢١٨] ووجه ابن جني هذه القراءة بما يشعر بموافقته على معناها وهو: إطعام عشرة مساكين من أوسط ما تطعمون أهليكم" أو بما يكفي مثلهم فهو على حذف المضاف بتقدير: أو ككفاية إسوتهم" قال: "وإن شئت جعلت الإسوة هي الكفاية فلم تحتج إلى حذف مضاف" [٩٠، جـ١ ، ص٢١٨ ، ٨٨، جـ٥ ، ص١٧٨].

ومن الواضح أن المعنى الذي حملته هذه القراءة الشاذة يخالف معنى القراءة المتواترة التي تأول عليها أهل التفسير هذه الآية وهو أن من حنث في يمينه مخير بين ثلاثة أمور: الإطعام أو الكسوة لعشرة مساكين أو عتق رقبة [٩١ ، ص٣٨].

ولهذا فقد رد صاحب المحرر الوجيز معنى هذه القراءة الشاذة من وجهين:

أحدهما: ما سبق ذكره والآخر: مخالفتها لخط المصحف وهو ما يدل على شذوذها فقال: "القراءة مخالفة لخط المصحف ومعناها على خلاف ما تأول أهل العلم من أن الحانث في اليمين بالله مخير في الإطعام أو الكسوة أو العتق [٨٨، ص١٧٨]

وقد أكد الحافظ ابن حجر على هذا الضابط حيث قال: "لا حجة في الشواذ إذا خالفت المشهور" [٩٢، جـ٣، ص٥٨٣] وذلك في معرض رده لمعنى القراءة الشاذة عن علي وابن عباس وابن مسعود وأبيّ بن كعب – رضي الله عنهم – (فلا جناح عليه أن لا

يطوف بهما) [٩٠، جـ١، ص١١٥] والمعنى على هذه القراءة: أن الطواف بين الصفا والمروة ليس بواجب بل سنة ولا يجب على المسلم بتركه شيء [٢٩، جـ١، ص١٠٧].

لكن القراءة المتواترة: ﴿فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَن يَطَّوَّفَ بِهِمَا﴾ [البقرة: ١٥٨] ومعناها مخالف لمعنى القراءة الشاذة كما بينته أم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - وما ورد من سبب نزولها من أن الأنصار قالوا: يا رسول الله إنَّا كنا نتحرج أن نطوف بين الصفا والمروة فأنزل الله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلصَّفَا وَٱلْمَرْوَةَ مِن شَعَآئِرِ ٱللَّهِ﴾ [3] [البقرة: ١٥٨].

استحضر الشنقيطي هذا الضابط فرد هذه القراءة الشاذة بقوله: "القراءة المذكورة تخالف القراءة المجمع عليها المتواترة، وما خالف المتواتر المجمع عليه إن لم يمكن الجمع بينهما فهو باطل والنفي والإثبات لا يمكن الجمع بينهما لأنهما نقيضان" [٧٨، جـ٥، ص٢٤٩].

وحين يقف المفسر أمام معنيين مختلفين لا يمكن الجمع بينهما في قوله تعالى: ﴿قُلْ كَفَىٰ بِٱللَّهِ شَهِيدًۢا بَيْنِى وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِندَهُۥ عِلْمُ ٱلْكِتَٰبِ﴾ [الرعد: ٤٣].

أولهما: ما جاء في القراءة المتواترة (ومَنْ عنده عِلْمُ الكتاب) بمعنى الذي عنده علم الكتب التي نزلت قبل القرآن من علماء أهل الكتاب فإنه شهيد بيني وبينكم.

والثاني: ما جاء في القراءة الشاذة: "ومِن عنده عُلِمَ الكتاب" والمعنى أن الكتاب إنما عُلِمَ من عند الله تعالى.

فإنه بإعمال هذا الضابط سوف يفسِّر الآية بناءً على معنى القراءة المتواترة فقط دون معنى القراءة الشاذة وهذا ما فعله الطبري حيث قال: وكانت قراء الأمصار من أهل الحجاز والشام والعراق على القراءة الأخرى وهي: (ومن عنده علم الكتاب) كان

---

(٣) متفق عليه. رواه البخاري [٨٣، كتاب الحج باب: ما جاء في السعي بين الصفا والمروة]، ومسلم [٩٢، جـ٣، ص٥٨١، ٩٣، كتاب الحج، حديث رقم: ١٢٧٨].

التأويل الذي على المعنى الذي عليه قراء الأمصار أولى بالصـــواب ممن خالفه" [١٤، جـ ١٣، ص١٧٨].

المطلب الرابع: مراعاة رسم المصحف عند التفسير

أسلفنا بأن موافقة رسم المصحف في القراءة شرط قياسي لقبولها وقد أجمع الصحابة على هذا الرسم وهم أعلم الناس بلغة القرآن، ولأن المعنى قد يختلف باختلاف رسم الكلمة فإن عدول المفسر عن المعنى الموافق لرسم المصحف العثماني دون دليل خطأ منهجي يستدعي توجيه النقد له.

من الأمثلة على هذا الضابط ما يلي:

قوله تعالى: ﴿ سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنسَىٰٓ ۝ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُ ﴾ [الأعلى: ٦].

فحين يختار المفسر أن "لا" في قوله: (فلا تنسى) للنهي بمعنى نهى الله لنبيه أن ينسى ما أقرأه إياه من القرآن [٩٤، جـ٦، ص٢٥٣؛ ٨٨، جـ١٦، ص٢٨٢] فإنه بذلك يكون قد عدل عن التفسير الموافق لرسم المصحف وهو أن (لا) في قوله: (فلا تنسى) للنفي بمعنى سنقرئك ولن تنسى [٦٩، جـ٢٠، ص١٩؛ ١٠، جـ٣٠، ص١٠٥، إذ لو كانت للنهي "لصار الفعل بعدها مجزومًا بحذف الحرف المعتل في آخره ويكتب (فلا تنسَ) فدل بقاء الألف في الرسم على أن لا للنفي وليست للنهي [٧، جـ١٠، ص٤٥٧].

قال أبو حيان: والقول بأن "لا" في "فلا تنسى" للنهي والألف ثابتة لأجل الفاصلة قول ضعيف ومفهوم الآية غاية في الظهور وقد تعسفوا في فهمها" [٧، جـ١٠، ص٤٥٧]

ولو لم يُسعف الرسم العثماني القائلين بأن المعنى هو النفي لا النهي لما كان لقولهم ظهور وحجة زائدة على حجة القائلين بأن المعنى هو النهي لا النفي.

٢ – قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ﴾ [المطففين: ٣] للمفسرين قولان في هذه الآية:

أحدهما: أن الضمير في قوله: (كالوهم) وقوله: (وزنوهم) في موضع رفع مؤكد لواو الجماعة والمعنى: إذا كال المطففون أنفسهم أو وزنوا أنفسهم فيجوز الوقف على (كالو) و(وزنو).

والثاني: أن الضمير في قوله (كالوهم) وقوله (وزنوهم) في موضع نصب والمعنى إذا كالوا لهم أو وزنوا لهم فحذف حرف الجر ووصل الفعل بنفسه والمفعول محذوف وهو المكيل والموزون [٩٦، جـ٨، ص٣٦٢؛ ٩٧، جـ٥، ص٣٩٨].

فأي المعنيين أولى بالصواب من الآخر؟

إن رسم المصحف يرجح المعنى الثاني دون الأول ولذا رجح الطبري هذا المعنى قائلاً:

"الصواب في ذلك عندي الوقف على هم" لأن (كالو) و(وزنو) لو كانا مكتفيين وكانت "هم" كلامًا مستأنفًا كانت كتابة "كالوا" و"وزنوا" بألف فاصلة بينها وبين هم مع كل واحدٍ منهما إذ كان بذلك جرى الكتاب في نظائر ذلك... فكتابهم ذلك في هذا الموضع بغير ألف أوضح الدليل على أن قوله "هم" إنما هو كناية أسماء المفعول بهم" [٤، جـ٣٠، ص٩١].

٣ – قوله تعالى: ﴿ إِنْ هَـٰذَانِ لَسَـٰحِرَانِ ﴾ [طه: ٦٣].

فقد قرأ أبو عمرو: (إنَّ هـذين) بالياء وقرأ الباقون (إن هذان لساحران) بالألف [٤٨، ص٤٥٤؛ ٥٦، جـ٢، ص ٩٥؛ ٤٢، ص٤١٩] وقرأ ابن كثير (إنْ هـذانّ) وقرأ عاصم في رواية حفص (إنْ هذانِ) بالتخفيف [٤٢، ص٤١٩؛ ٥٨، جـ٢، ص٩٩؛ ٤٨، ص٤٥٦].

قال أبو زرعة في الاحتجاج لمن قرأ (إن هذان) بالألف "وحجتهم أنها مكتوبة هكذا في الإمام مصحف عثمان" [٤٨ ، ص٤٥٤].

والمعنى في قراءة حفص عن عاصم (ما هذان إلا ساحران) وفي قراءة أبي عمرو: هو الإخبار بأن هذين ساحران [٧ ، جـ٧ ، ص٣٤٩ ؛ ١٨ ، جـ٢ ، ص٢٦٧].

قال الأخفش: قوله تعالى: (إن هذان لساحران) خفيفة في معنى الثقيلة وهي لغة قوم يرفعون ويدخلون اللام ليفرقوا بينها وبين التي تكون في معنى "ما" ونقرؤها ثقيلة وهي لغة لبني الحارث" [٦٣ ، جـ٢ ، ص٦٩٢].

وقد نص السيوطي في تنبيهاته على إعراب القرآن على أن يراعى الرسم وضرب له أمثلة دل رسم القرآن فيها على خطأ بعض المفسرين في أقوالهم وكان مما قال: "ومن ثمَّ خطأ من قال في (سلسبيلا) إنها جملة أمرية أي سل طريقًا موصله إليها لأنها لو كانت كذلك لكتبت مفصولة...

ومن قال في قوله: (أيهم أشد) إن: هم أشد مبتدأ أو خبر وأي مقطوعة عن الإضافة وهو باطل برسم "أيهم" متصلة [١٨ ، جـ٢ ، ص٢٦٦].

المطلب الخامس: التنبه لما اصطلح على تسميته قراءة النبي صلى الله عليه وسلم

من الأخطاء في بعض كتب التفسير والسنة الاصطلاح على تسمية: القراءات المسندة في كتب السنة إلى النبي صلى الله عليه وسلم ولم تُنسب إلى أحد من أئمة الرواية والقراء المشهورين بقراءة النبي صلى الله عليه وسلم.

ومصدر خطأ هذه التسمية أمور:

أولها: كيف تنسب قراءة إلى النبي صلى الله عليه وسلم ثم تُرد ولا تقبل عند المسلمين لأجل عدم ورودها من طريق أحد أئمة الرواية؟

والثاني: قد يتبادر إلى بعض الإفهام ولا سيما مع بعد أكثر الناس في عصرنا الراهن عن علم القراءات أن غير ما سمّى قراءة النبي صلى الله عليه وسلم لم يقرأ به النبي صلى الله عليه وسلم، وإنما هو اجتهاد الإمام الذي روى هذه القراءة وأقرأ النـــاس بها.

والثالث: نسبة القراءات إلى القراء: كنافع والكسائي وعاصم وغيرهم ونسبة بعض القراءات إلى النبي صلى الله عليه وسلم يوهم من ليس من أهل هذا الفن أن إضافة القراءة إلى قارئ ما فيها نوع اجتهاد ورأي منه وهو ما يؤدي إلى الابتداع وليست إضافة اتباع وتلق بالسند المتصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم[٢٨، جـ١، ص٣٩٣].

وحجة البعض ممن يضمن مصطلح: قراءة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب القراءات أنه لا مشاحة في الاصطلاح، وأن الخطأ الشائع خير من الصواب المهجور كما يُقال، وإن كتب القراءات إنما يقرأها المتخصصون الذين يعرفون المقصود من هذا المصطلح.

لكن هذه الحجة لا تصمد أمام النقد العلمي فالاصطلاح لا مشاحة فيه إذا لم يتضمن خطأً فكيف إذا كان الخطأ علميًا وفي حق النبي صلى الله عليه وسلم؟ والصواب المهجور خير من الخطأ الشائع وواجب المفسر أن يسعى إلى نشر هذا الصواب والتنبيه إليه، وليس صحيحًا أن كتابات المفسر وعالم القراءات لا يطلع عليها إلا المتخصصون ولا سيما مع تيسر وسائل النشر بوسائط متعددة في العصر الحديث؛ بل إن مثل هذه الأخطاء كانت متكئًا لطعن المستشرقين ومن وافقهم من خلال التعويل على كلام بعض المفسرين في كتبهم وجعله أساسًا للطعن في ثبوت بعض آيات القرآن.

وعجيب قول الطاهر بن عاشور: وقد اصطلح المفسرون على أن يطلقوا عليها قراءة النبي صلى الله عليه وسلم؛ لأنها غير منتسبة إلى أحد من أئمة الرواية" [٢٠، جـ١،

ص٥٤]، فليس انتساب القراءة لأحد من أئمة الرواية إلا على سبيل الرواية عن النبي صلى الله عليه وسلم فهو مصدرهم جميعًا فيما يقرؤون به ، على أن الطاهر بن عاشور نبه بعد ذلك بعبارة لينة على غير عادته إلى أن الأولى عدم إطلاق هذه العبارة فقال بعد ذلك : "فلا تحسبوا أنهم أرادوا بنسبتها إلى النبي صلى الله عليه وسلم أنها وحدها المأثورة عنه ولا ترجيحها على القراءات المشهورة ؛ لأن القراءات المشهورة قد رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم بأسانيد أقوى وهي متواترة على الجملة... وما كان ينبغي إطلاق وصف قراءة النبي عليها ؛ لأنه يوهم من ليسوا من أهل الفهم الصحيح أن غيرها لم يقرأ به النبي صلى الله عليه وسلم [٢٠ ، جـ١ ، ص٥٤].

إن مفسرين ومحدثين من أمثال محمد بن جرير الطبري ، وأبي عمر الدوري ، وأبي عبد الله الحاكم ، وأبي الفتح بن جني ، وابن عطية الأندلسي ، والزمخشري قد أكثروا من ذكر هذا المصطلح دون تنبيه على اللبس المتوقع في معناه أو تنبه إلى الخطأ المنهجي فيه وأثر هذا على مفسرين كُثر جاءوا بعدهم فتلقوا هذا المصطلح بالقبول دون مناقشه أو تمحيص ولئن كان لهؤلاء الإعلام السابقين ما يبرر صنيعهم لانتشار العلم والأمن النسبي من اللبس في معناه وعدم ظهور شبهات متعلقة بهذا الأمر فإن على المفسر في العصر الحديث التنبه لهذا الخطأ والتنبيه عليه ومحاولة استبدال هذا المصطلح بمصطلح آخر يمكن أن يكون : القراءات غير المنسوبة لأحد من أئمة القراءة ، أو غيره من المصطلحات المؤدية للمقصود.

المطلب السادس: القراءات المتواترة يبين بعضها بعضًا

وظيفة المفسر هي البيان لمعاني القرآن ، والقراءات المختلفة تساعده على القيام بوظيفته ؛ لأن بعضها يبين بعضًا وحين يتنبه المفسر لهذا الضابط فإنه سيسعى إلى تفسير الآية على قراءة ما بقراءة أخرى متواترة فيكون ذلك من قبيل تفسير القرآن بالقرآن.

ومن هذا الباب تفسير قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ ﴾ [المجادلة: ١١] على قراءة السبعة إلا عاصمًا فإنه وحده قرأها بالجمع (المجالس) [٤٨، ص٧٠٤] أما الباقون فقد قرأوها بالإفراد (في المجلس) فمن فسرها على قراءة الإفراد دون نظر إلى قراءة الجمع فقد يقصرها على مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم كما فهم بعض المفسرين [٤، جـ٢٨، ص١٧ – ١٨؛ ٤٨، ص٧٠٤] ومن استفاد من قراءة الجمع فسوف يظهر له أن المقصود بالإفراد جنس المجلس لا حصره في مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ لأن القراءة المتواترة الأخرى جاءت بالجمع للمجالس فدلَّ ذلك على انتفاء حصر المعنى في مجلس واحد هو مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ومن هذا الباب أيضًا قوله تعالى: ﴿ مَا كَانَ لِلۡمُشۡرِكِينَ أَن يَعۡمُرُواْ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ ﴾ [التوبة: ١٧].

فقد قرأ أبو عمرو ويعقوب وابن كثير (مسجد الله) على الإفراد، وقرأ باقي العشرة (مساجد الله) على الجمع [٩٨، ص١٩٣، ٤٣، جـ٢، ص٢٧٨]. فمن فسرها على قراءة الإفراد فقط دون نظر إلى الجمع فقد قصر معناها على المسجد الحرام دون غيره من المساجد، ومن استعان بقراءة الجمع فسوف يظهر له احتمال دخول جميع المساجد فليس للمشركين أن يعمروها شاهدين على أنفسهم بالكفر [٧، جـ٥، ص١٩].

ومن بيان بعض القراءات المتواترة للبعض الآخر قوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِي جَعَلَ فِي ٱلسَّمَآءِ بُرُوجٗا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَٰجٗا وَقَمَرٗا مُّنِيرٗا ﴾ [الفرقان: ٦١].

فمن فسرها بناءً على قراءة حمزة والكسائي فقد أدخل الكواكب العظام مع الشمس في معنى الآية؛ لأن القراءة جاءت بالجمع: سُرُجًا.

ومن فسرها على قراءة باقي العشرة ؛ فقد قصر المعنى على الشمس دون سائر الكواكب ؛ لأن القراءة جاءت بالإفراد : سِراجًا [٩٨ ، ص٢٧٢ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤].

المطلب السابع: عدم الحكم باختلاف مفسرين في معنى آية إذا فسر كل منهما على قراءة مختلفة

قد يجد المفسر قولين مختلفين في آية واحدة وهنا لابد من التأكد من كون صاحبي هذين القولين إنما فسّرا الآية على ذات القراءة إذ يحتمل الأمر كون أحدهما فسر الآية على قراءة مختلفة فهي بمثابة آية أخرى فسرها غير الآية التي فسَّرها صاحبه وقد تنبه السيوطي إلى ذلك فقال : "من المهم معرفة التفاسير الواردة عن الصحابة بحسب قراءة مخصوصة وذلك أنه قد يرد عنهم تفسيران في الآية الواحدة مختلفان فيظن اختلافًا وليس باختلاف وإنما كل تفسير على قراءة ، وقد تعرض السلف لذلك" [١٨ ، جـ٤ ، ص١٩٣] "وهذا الموضوع يحتاج بحثًا استقرائيًا يُظهر ما وقع من التفسير عنهم على هذه الشاكلة" [٩٩ ، ص١٨٣].

ومن ذلك تفسير مجاهد قوله تعالى : ﴿وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِۦ﴾[الكهف : ٤٢]، أنه الذهب والفضة وتفسير غيره أن الثمر هو النبات [٤ ، جـ١٥ ، ص٢٤٥].

ظن بعض الباحثين أن مجاهدًا فسر اللفظ بما يخالف المعنى القريب وخالف غيره من السلف [٩٩ ، ص١٨٥] لكن الصحيح أن مجاهدًا فسر الآية بناءً على قراءة أخرى غير قراءة الفتح في :(ثَمَرَ) فإن أهل مكة كانوا يقرأونها (ثُمرُ) بضم الثاء والميم وهي قراءة السبعة إلا عاصمًا وأبا عمرو [٢٨ ، ص٤١٦].

وموضع آخر كان لمجاهد قول في تفسيره بناءً على قراءة أخرى غير القراءة التي فسر الآية بناء عليها غيره من السلف فظن بعض المتأخرين أن مجاهدًا خالف غيره في معنى الآية

وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَجَآءَ ٱلْمُعَذِّرُونَ مِنَ ٱلْأَعْرَابِ لِيُؤْذَنَ لَهُمْ وَقَعَدَ ٱلَّذِينَ كَذَبُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴾ [التوبة: ٩٠].

فهل هؤلاء الذين جاءوا من المؤمنين بدليل المغايرة بينهم وبين من كذب الله ورسوله أم هم من المنافقين؟

اختار مجاهد القول الأول وبين أن المعذرين هم بنو مقرن كما في سبب نزول الآية بعدها ١٠٠، ص٢٥٨] ونسب ابن الجوزي إلى ابن عباس: أنه اختار القول الثاني وقال "لعن الله المعذرين" يريد لعن الله المقصرين من المنافقين [٦٧، جـ٣، ص٤٨٤].

فمن لم يتنبه إلى اختلاف القراءات سيحكم بالاختلاف بين قول مجاهد وقول شيخه ابن عباس لكن مجاهد إنما فسَّر الآية بناء على قراءة التخفيف في (المعْذِرُون) وهي قراءة الكسائي في رواية قتيبة بن مهران وقراءة يعقوب الحضرمي والمعنى الذين أُعذروا وجاءوا بعذر، والمعذر الذي بلغ أقصى العذر، أما بقية السبعة فقد قرأوا بالتشديد (وجاء المعذِّرون) أي المعتذرون [٤٨، ص٣٢١].

قال أبوعبيدة: المعذِّرون من يعذّر ليس بجاد، إنما يُعرِّض بما لا يفعله أو يُظهر غير ما في نفسه [٦٧، جـ٤، ص٤٨٣].

وقد فطن السدّي إلى أثر اختلاف القراءات في هذا الموضع فقال: "من قرأها (وجاء المُعْذرون من الأعراب) خفيفة قال: بنو مقرن ومن قرأها (وجاء المعذِّرون) قال: اعتذروا بشيء ليس لهم عذر بحق" [١٠١، جـ٤، ص٢٦١].

المبحث الخامس: استعانة المفسر بالقراءات في إيضاح معاني الآيات

المطلب الأول: استعانة المفسر بالقراءات التي تبيّن معاني الآيات

سبقت الإشارة إلى أن القراءات يبيّن بعضها بعضًا وأن استعانة المفسر بها من تفسير القرآن بالقرآن كما سبق التمثيل على بعض هذه القراءات وأزيد هنا بذكر خمسة أمثلة بيّنت القراءة الأخرى فيها معنى القراءة الأولى.

فمن ذلك:

المثال الأول: قول تعالى: ﴿يُخَـٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ [البقرة: ٩].

قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو بضم الياء وألف بعد الخاء، وقرأ باقي السبعة (يخدعون) بفتح الياء وسكون الخاء من غير ألف [٤٨، ص٨٧؛ ٩٨، ص١١٥] ويظهر أن بين القراءتين نوع اشتراك في المعنى فهم في الحالتين لا يخدعون إلا أنفسهم؛ لأن عاقبة عملهم عائدة إليهم.

والمفاعلة زيادة في المعنى إذ تقتضي حصول الفعل من أكثر من واحد فإذا لم يقتض الواقع المشاركة فهي للمبالغة [٥٨، جـ١، ص٣٢٤].

وزعم الراغب الأصفهاني أن المعنى: يخادعون رسول الله وأولياء الله ونسب ذلك إلى الله تعالى من حيث أن معاملة الرسول كمعاملته كما قال: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ ٱللَّهَ﴾ [الفتح: ١٠].

وجعل ذلك خداعًا تفظيعًا لفعلهم وتنبيهًا على عظم رسول الله وعظم أوليائه [١٣، ص١٤٣] وهكذا فإن قراءة (يُخادعون الله) أعانت المفسر على بيان معنى القراءة الثانية وهي: "يخدعون الله" فهم يبالغون في محاولة ذلك لكنهم لا يخدعون إلا أنفسهم

ولذا قال الراغب الأصفهاني: الخداع إنزال الغير مما هو بصدده بأمر يبديه على خلاف ما يخفيه" [١٣، ص١٤٣].

المثال الثاني: قوله تعالى: ﴿وَإِن يَأْتُوكُمْ أُسَرَىٰ تُفَدُوهُمْ﴾ [البقرة: ٨٥] قرأ نافع وعاصم والكسائي "تفادوهم" وقرأ باقي السبعة: "تفدوهم" والمعنى على القراءة الثانية منحصر في دفع المال للفداء، وعلى القراءة الأولى استبان للمفسر وجه آخر من المعنى فمعنى (تفادوهم) يجيز فداء الأسير بالمال تارة وبإطلاق أسير للعدو تارة أخرى لأن فعل: "تفادوهم" يقتضي حصول الفداء من الطرفين [٣٨، جـ١، ص٤٠٨].

المثال الثالث: قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ عَمَلٌ غَيْرُ صَٰلِحٍ﴾ [هود: ٤٦].

فهل المقصود: إن مسألة نوح ربه في شأن ابنه الكافر وإشارته إلى ما سبق من وعد الله له بنجاة أهله عمل غير صالح، أم المقصود: إن ابنك ذاته عمل غير صالح، أم المقصود: إن ابن نوح عمل عملاً غير صالح وهو الشرك بالله وعصيان أمر والده بالركوب مع المؤمنين [٤، جـ١٢، ص٥٢؛ ٦٧، جـ٤، ص١١٤؛ ٧، جـ٥، ص٢٢٩].

جاءت قراءة يعقوب والكسائي بكسر الميم وفتح اللام ونصب الرَّاء في (غيرَ) [٩٨، ص٢٠٤] لتبين ترجيح وجه من المعنى فأعانت المفسر في كشف المراد بالآية.

وردت ما فهمه بعض المفسرين من أن الضمير لنداء نوح أي: نداءك هذا عمل غير صالح" [١٠٢، جـ٢، ص٢١٩] وهو ما دفع أبا حيان إلى القول: "وكون الضمير في "إنه" عائدًا على غير ابن نوح عليه السلام تكلف وتعسف لا يليق بالقرآن" [٧، جـ٥، ص ٢٢٩].

المثال الرابع: قوله تعالى: ﴿لَا جَرَمَ أَنَّ لَهُمُ ٱلنَّارَ وَأَنَّهُم مُّفْرَطُونَ﴾ [النحل: ٦٢].

فهل المقصود أن الكافرين لهم النار وسيتركون فيها كما قال سعيد بن جبير ومجاهد وغيرهما أن المعنى في قوله: مفرطون: متروكون منسيون؟ [٦٧، جـ٤، ص٤٦٠] أم

المقصود أنهم: معجلون وأن: (مفرطون) من الفرط أي التقدم. وهو قول ينسب إلى ابن عباس والحسن؟ [٦٧ ، جـ٤ ، ص٤٦٠] أم أن المقصود أن هؤلاء الكفار لهم النار، وأنهم أفرطوا وبالغوا في معصية الله [١٠٣ ، جـ٣، ص٢٠٨].

جاءت القراءات المختلفة لهذه الآية لتبيِّن المعاني وتضيف إليها ما يزيدها وضوحًا بين يدي المفسر فقد قرأ نافع بكسر الراء مخففة (مُفْرِطون) [٤٨ ، ص٣٩١ ؛ ٩٨ ، ص ٢٢٥] فأسندت الفعل لهم والمعنى حينئذٍ: أنهم أفرطوا في معصية الله، وقرأ أبو جعفر بكسر الراء مع تشديدها: (مفرِّطون) [٩٨ ، ص٢٢٥ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٠٤] قال الزجاج: من قرأ (مفرِّطون) فالمعنى أنه وصف لهم بأنهم فرطوا في الدنيا فلم يعملوا فيها للآخرة، وتصديق هذه القراءة قوله: ﴿أَن تَقُولَ نَفْسٌ يَٰحَسْرَتَىٰ عَلَىٰ مَا فَرَّطتُ فِي جَنۢبِ ٱللَّهِ﴾ [الزمر: ٥٦]. [١٠٣ ، جـ٣، ص٢٠٨].

وقرأ باقي العشرة بفتح الراء مع التخفيف (مُفْرَطون) [٩٨ ، ص٢٢٥ ، ٤٨ ، ص ٣٩١] وهي قراءة تحتمل معنيين: التقدم والترك قال الزجاج: (معنى مفرطون): مقدمون إلى النار... ومن فسَّر متروكون فهو كذلك أي: قد جعلوا مقدمين في العذاب أبدًا متروكين فيه" [١٠٣ ، جـ٣، ص٢٠٧].

ولو لم يستعن المفسر بهذه القراءات لفاته جزء من بيان معنى الآية ولربما خطأ بعض الأقوال الواردة عن السلف في معناها لمخالفتها للمعنى اللغوي للقراءة التي فسّر عليها.

المثال الخامس: قوله تعالى: ﴿فَقَالُواْ رَبَّنَا بَٰعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا﴾ [سبأ: ١٩].

قرأ عامة العشرة "باعد" بنصب الباء وبألف بعدها وكسر العين وتخفيفها والمعنى أنهم دعوا الله أن يبعّد بين أسفارهم على وجه الجرأة والبطر [٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٥٠، ٤٨ ، ص٥٨٨].

ومثل هذا المعنى حملته قراءة ابن كثير وأبي عمرو (بَعِّدْ) [٤٨ ، ص٢٥٨٨] بنصب الباء وكسر العين مشددة من غير ألف.

أما يعقوب فقد قرأ (ربُّنا بَاعَدَ) [٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٥٠] برفع الباء من(ربُّنا) وفتح الباء وألف بعدها من: (بَاعَدَ) وفتح العين والدال منها.

والمعنى على هذه القراءة أن أهل سبأ يخبرون بأن الله باعد بين أسفارهم وذلك على وجه الشكوى منهم مبالغة في كفران النعمة والرغبة في الترفه [٤ ، جـ٢٢ ، ص٨٥ – ٨٦].

وواضح أن هذه القراءات مع اختلاف لفظها ومعناها لم تتناقض ولم تتضاد فكل قراءة حق" [٣٨ ، جـ١ ، ص٤٤٩] وقد ساعد استقلال كل قراءة بمعنى مختلف المفسر على الوصول لعدد أكثر من المعاني التي اتضحت من خلال القراءتين.

المطلب الثاني: استعانة المفسر بالقراءات التي تدفع ما يتوهم من الإشكال عن معنى الآية

يصف بعض المفسرين معنى بعض الآيات بأنه مشكل فيتوقفون فيه، ويتوهم البعض إشكالاً في معنى بعض الآيات فيجتهد المفسر في كشف المعنى وإزالة هذا الإشكال ومن أعظم ما يعينه على ذلك وجود قراءة أخرى ثابتة كشفت الأمر وأزالت الأشكال ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

المثال الأول: قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا ﴾ [آل عمران: ٧].

ظن بعض المفسرين أن معنى الآية مشكل ودائر بين احتمالين لا مرجح لأحدهما على الآخر فهل المقصود أنه لا يعلم تأويل المتشابه إلا الله وحده أما الراسخون في العلم

فإنهم يؤمنون به ويسلّمون بأنه من عند الله؟ أم أن المقصود أن الراسخين في العلم يعلمون تأويل المتشابه قائلين آمنا به؟.

ورجح بعض المفسرين القول الثاني: ومنهم الربيع، وابن قتيبة، وأبو سليمان الدمشقي ونسب ابن أبي نجيح هذا القول لمجاهد وابن عباس قال ابن الأنباري: ولا تصح روايته – أي ابن أبي نجيح عن مجاهد [٦٧، جـ١، ص٣٥٤].

في حين أن جمهور المفسرين اختاروا القول الأوّل وهو أن الراسخين في العلم لا يعلمون تأويل المتشابه، ومن هؤلاء ابن مسعود، وابن عباس، وأبيّ بن كعب، وعروة، وقتادة وغيرهم [٦٧، جـ١، ص٣٥٤، ٤ جـ٣، ص١٨٢ – ١٨٣].

ومن أبرز ما يرجح به المفسّر قول الجمهور ويدفع به الإشكال عن معنى الآية قراءة تفسيرية لابن عباس أخرجها عبد الرزاق في تفسيره بإسناد صحيح وهي: (وما يعلم تأويله إلا الله ويقول الراسخون في العلم آمنا به" [٤٦، جـ١، ص١١٦] وأخرج هذه الرواية الحاكم في المستدرك وصححها على شرط الشيخين[٤] وقراءة تفسيريّة أخرى لعبد الله بن مسعود هي: "وإن حقيقة تأويله إلا عند الله، والراسخون في العلم يقولون آمنا به" [١٠٥، ص٦٧، ١٠١، جـ٢، ص١٥٠].

وهاتان القراءتان وإن لم يثبت كونهما قرآنًا لعدم التواتر فأقل درجاتهما أن تكونا خبرًا بإسناد صحيح إلى صحابيين أحدهما ترجمان القرآن، والثاني من أخذ من فم رسول الله صلى الله عليه وسلم سبعين سورة وقولهما في التفسير مقدم على قول من بعدهما لا سيما مع وجود مرجحات أخرى في القراءة المتواترة بينها السيوطي[١٨، جـ٣، ص٦] والشنقيطي [٧٨، جـ١، ص٢٣٦]، وغيرهما [١٠٦، ص٥].

---

(٤) رواه الحاكم [١٠٤، جـ٢، ص٢٨٩].

المثال الثاني: قوله تعالى: ﴿ وَٱنظُرۡ إِلَىٰٓ إِلَٰهِكَ ٱلَّذِي ظَلۡتَ عَلَيۡهِ عَاكِفٗاۖ لَّنُحَرِّقَنَّهُۥ ثُمَّ لَنَنسِفَنَّهُۥ فِي ٱلۡيَمِّ نَسۡفًا ﴾ [طه: ٩٧].

قرأ الجمهور: (لَنُحَرِّقنه) [٩٨، ص٢٥٠؛ ٤٣، جـ٢، ص٣٢٢] بضم النون وفتح الحاء وكسر الراء مشددة وقد يشكل المعنى عند البعض على هذه القراءة "إذ كيف يحرق العجل ويُنسف في اليم نسفًا وهو من ذهب؟ لكن الإشكال يندفع إذا استعان المفسر بقراءة أبي جعفر (لنحْرقنه) [٩٨، ص٢٥٠؛ ٩٠، جـ٢، ص٥٨] بإسكان الحاء وتخفيف الرَّاء مع اختلاف بين راوييه فابن وردان يقرأ بفتح النون وضمّ الرَّاء، وابن جماز يقرأ بضم النون وكسر الرَّاء [٩٨، ص٢٥٠؛ ٢٣، جـ٢، ص٨٢٢].

والمعنى: من حرقت الحديد إذا بردته فتساقط من البرد أي: لنحرقنه لنبردنه ولنحتنه حتًّا ثم لننسفنه في اليم نسفًا [٩٠، جـ٢، ص٥٨].

أما معنى القراءة بتشديد الرّاء أو بكسرها مخففة فهو من الإحراق بالنار وتزيد قراءة التشديد بمعنى التكرار أي: نحرقه مرّة بعد مرّة [١٠٣، جـ٣، ص٣٧٥، ٣٨، جـ٢، ص ٦٩٩].

المثال الثالث: قوله تعالى: ﴿ إِذۡ قَالَ ٱلۡحَوَارِيُّونَ يَٰعِيسَى ٱبۡنَ مَرۡيَمَ هَلۡ يَسۡتَطِيعُ رَبُّكَ أَن يُنَزِّلَ عَلَيۡنَا مَآئِدَةٗ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ﴾ [المائدة: ١١٢].

أشكل المعنى على بعض المفسرين إذ كيف يشك الحواريون في استطاعة الله وهم أنصار عيسى إلى الله ومن وصفهم الله بالإيمان في قوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُوٓاْ أَنصَارَ ٱللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَ لِلۡحَوَارِيِّـۧنَ مَنۡ أَنصَارِيٓ إِلَى ٱللَّهِۖ قَالَ ٱلۡحَوَارِيُّونَ نَحۡنُ أَنصَارُ ٱللَّهِۖ فَـَٔامَنَت طَّآئِفَةٞ مِّنۢ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ ﴾ [الصف: ١٤].

وهذا ما جعل بعض المفسرين يزعم "أنهم قالوا ذلك قبل استحكام إيمانهم ومعرفتهم" [٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٦] ولا تستقيم لهم هذه الحجة فإن الآية التي قبل هذه الآية أثبتت لهم الإيمان قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى ٱلْحَوَارِيِّـۧنَ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِى وَبِرَسُولِى قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا﴾ [المائدة: ١١١].

أسهمت قراءة الكسائي في بيان المعنى وإعانة المفسرين على اختيار المعنى الصحيح لهذه الآية حيث قرأ: (هل تَّستطيع ربَّكَ) [٤٨ ، ص٢٤٠ ؛ ٩٨ ، ص١٦٥] بالتاء في: (تستطيع) وبالنصب في باء (ربَّك) والمعنى: هل تقدر يا عيسى أن تسأل ربك؟ [٦٨ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٥] وهذا لا يتعارض مع كونهم مؤمنين وكانت عائشة تقول: كان القوم أعلم بالله من أن يقولوا: هل يستطيع ربُّك "إنما قالوا: هل تستطيع ربَّكَ) [٤٨ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٥] وأم المؤمنين عائشة إنما أنكرت ما فهمه البعض من شك الحواريين وليس المقصود إنكارها للقراءة التي أجمع عليها عامة السبعة (هل يستطيعُ ربُّك) [٦٨ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٥] لكن هذه القراءة توجه في ضوء القراءة المتواترة الأخرى فيكون معناها: "هل يستجيب لك ربك إن سألته ذلك؟ كما يقول القائل لآخر: تستطيع أن تسعى معنا في كذا؟ وهو يعلم أنَّه على ذلك قادر ولكن يُريد السعي معنا فيه" [٤٨ ، ص٢٤١ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٦].

قال ابن الأنباري: ولا يجوز لأحد أن يتوهم أن الحواريين شكّوا في قدرة الله وإنما هذا كما يقول الإنسان لصاحبه: هل تستطيع أن تقوم معي وهو يعلم أنه يستطيع ولكن يريد: هل يسهل عليك" [٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٦].

ومال الطبري إلى القول بشك الحواريين في قدرة الله وبيّن أن الله تعالى ذكره قد كره منهم ما قالوا من ذلك واستعظمه وأمرهم بالتوبة ومراجعة الإيمان من قيلهم ذلك والإقرار لله بالقدرة على كل شيء" [٤ ، جـ٧ ، ص١٢٩] بل إن الزمخشري أنكر كونهم

مؤمنين قبل هذا القول وقال: "ما وصفهم الله بالإيمان والإخلاص وإنما حكى ادعاءهم لهما ثم أتبعه قوله: (إذ قال الحواريون) فآذن أن دعواهم كانت باطلة وأنهم كانوا شاكين وقوله: (هل يستطيع ربك) كلام لا يرد مثله عن مؤمنين معظمين لربهم" [١٠٢، جـ١، ص٣٧٢].

المثال الرابع: قوله تعالى: ﴿وَلَا تُكْرِهُوا۟ فَتَيَٰتِكُمْ عَلَى ٱلْبِغَآءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِّتَبْتَغُوا۟ عَرَضَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَمَن يُكْرِههُّنَّ فَإِنَّ ٱللَّهَ مِنۢ بَعْدِ إِكْرَٰهِهِنَّ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [المائدة: ٣٣].

ومصدر الإشكال في معنى هذه الآية عند من توهم فيها إشكالاً أن الخطاب في أول الآية لمن يملك الإماء وفي آخرها إخبار بمغفرة الله ورحمته من بعد إكراههن دون بيان لمن تكون هذه المغفرة والرحمة وهل تشمل المكرِه وهو السيد، والمكْرَه وهي الأمة أم يخص ذلك المكره على الزنا وهي الأمة؟ [٧٨، جـ٦، ص٢١٩].

اختار بعض المفسرين كون المغفرة لمن أكره أمته على الزنا لكنه أضاف شرطًا لا نص عليه في هذه الآية وهو التوبة ومن هؤلاء صاحب البحر المحيط حيث قال: الصحيح أن التقدير: غفور رحيم لهم؛ ليكون جواب الشرط فيه ضمير لا يعود على "من" الذي هو اسم الشرط ويكون ذلك مشروطًا بالتوبة" [٧، جـ٦، ص٤٥٣].

ومعلوم أن التوبة تجبُّ كل ذنب حتى الشرك بالله تعالى كما قال سبحانه: ﴿قُل لِّلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ إِن يَنتَهُوا۟ يُغْفَرْ لَهُم مَّا قَدْ سَلَفَ﴾ [الأنفال: ٣٨]. فلا وجه إذن لقول أبي حيان هذا وحينئذٍ يبقى توهم الإشكال واردًا فهل يعد الله من أكره أمته على الزنا بالمغفرة والرحمة دون توبة من هذا الذنب الذي جاءت الآية لتنهى عنه؟

جاءت قراءة ابن عباس وجابر وابن مسعود وسعيد بن جبير لتدفع الإشكال المتوهم عن معنى هذه الآية فقد قرأوا: (فإن الله من بعد إكراههنّ لهنَّ غفور رحيم) [٩٠، جـ٢، ص١٠٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٣٩؛ ٦٩، جـ١٢، ص٢٥٥].

وهـذه القـراءة وإن كانـت شـاذة لمخالفـتها رسـم المصـحف إلا أنهـا مـن القـراءات المدرجة أي التفسيريّة فأقل أحوالها أنها تفسير للقرآن بقول الصحابي وهم هنا ثلاثة من علماء الصحابة كما أن سبب نزول هذه الآية يؤكد على المعنى الذي رجحته هذه القراءة فقد أخرج مسلم في صحيحه عن جابر بن عبد الله قال: كان عبد الله بن أُبي يقول لجارية له اذهبي فابغينا شيئًا فنزلت هذه الآية" [١٠٠ ، ص١٨٧][٥].

قال ابن الجوزي: قال المفسرون: وكان له – أي عبد الله بن أبي – جاريتان معاذه ومُسيكه فكان يكرههما على الزنا ويأخذ منهما الضريبة وكذلك كانوا يفعلون في الجاهلية يؤاجرون إماءهم فلما جاء الإسلام قالت معاذة لمسيكه:

إن هـذا الأمـر الـذي نحـن فيه إن كان خيرًا فقد استكثرنا منه، وإن كان شرًّا فقد آن لنا أن ندعه فنزلت هذه الآية [٦٧ ، جـ٦ ، ص٣٨؛ ١٠٠ ، ص١٨٧؛ ١٠١ ، جـ٥ ، ص ٤٦].

ولا يستقيم القـول بـأن الله مـن بعـد إكـراههن غفـور رحـيم لمـن أكرهـهن ولا سيما وسبب النزول الثابت في صحيح مسلم ينص على أن فعل عبد الله بن أبي مع جاريته كان سبب نزول الآية فكيف يعد الله بالمغفرة والرحمة من علم أنه يموت على النفاق دون توبة [١٠٧ ، ص١٤١].

وقـد لفـت أبـو السـعود إلى أن تجويـز تعلق المغفرة والرحمة بمن أكره أمته على الزنا بشرط التوبة إخلالٌ بجزالة النظم وتهوين لأمر النهي في مقام التهويل [١٠٨ ، جـ٦ ، ص ١٧٤].

(٥) رواه مسلم [٩٣ ، باب في قوله تعالى: "ولا تكرهوا فتياتكم على البغاء برقم ٣٠٢٩].

أعانت قراءة ابن عباس وابن مسعود وجابر المفسر على دفع الإشكال الناشئ في معنى هذه الآية وأسهمت بشكل مباشر في صحة التفسير واستقامته مع سبب النزول وملاءمة النظم القرآني.

الخاتمـــــة

وبعدُ فأختم هذه الدراسة ببيان أبرز النتائج التي توصلت إليها على النحو التالي:

١ – لابد من تحديد الاعتبار الذي نبني عليه تعريف المفسِّر فإن كان باعتبار الواقع فهو من كانت له مشاركة في التفسير، وإن كان باعتبار المفترض فهو من كانت له الأهلية التامة لبيان معاني القرآن.

٢ – عظم منزلة القراءات بالنسبة للمفسر فهي مصدر أساسي من مصادره والعلم بها شرط أساسي من شروطه.

٣ – القراءات الشاذة هي غير المتواترة وقد اختل فيها ركن من أركان القراءة الصحيحة، وأقل أحوالها أن تكون تفسيرًا للصحابي، واستعانة المفسر بها أولى من قوله برأيه أو أخذه عمن هم دون الصحابة من التابعين أو المفسرين.

٤ – القراءات بالنسبة للمفسر على قسمين: أحدهما ما ليس له علاقة بالتفسير ويشمل اختلاف القرّاء في وجوه النطق بالحروف والحركات التي لا أثر لها في اختلاف المعنى ومقادير المد والإمالة ونحو ذلك مما له تعلق بعلم التجويد وهذا القسم لا يشترط علم المفسر به. والثاني: ما له علاقة بالتفسير ويشمل الاختلاف في الحروف والحركات التي يختلف معها المعنى فيشترط علم المفسر بهذا القسم.

٥ – وقوع الخلط عند بعض الباحثين بين مفهوم التواتر في القراءات وبين مفهوم التواتر في الحديث النبويّ أدّى إلى إثارة بعض الشبهات حول القراءات السبع ولا سيما عند المتأخرين.

٦ – شرط موافقة الرسم العثماني لقبول القراءة هو شرط قياسي وليس شرطًا ضابطًا وليست كل قراءة وافقت الرسم العثماني متواترة بالضرورة.

٧ – قواعد اللغة والنحو يحتج لها من القرآن الكريم والقراءات القرآنية متواترة كانت أو شاذة ولا يحتج بتلك القواعد اللغوية التي كتبت بعد نزول القرآن بفترة على القراءات القرآنية المختلفة.

٨ – كثير من التجاوز الذي وقع فيه بعض المفسرين في التعامل مع القراءات كان سببه إهمال الضوابط التي تحكم تعامل المفسر مع القراءات ولا سيما ضابط عدم رد القراءات المتواترة أو الترجيح بينها فكلها نصوص قرآنية .

٩ – اعتبار القراءتين بمثابة آيتين يستدعي اجتهاد المفسر في استنباط المعاني الزائدة التي حملتها كل قراءة على القراءة الأخرى إذ لا يمكن تطابق معنى آيتين فلكل منهما هدايته ودلالاته.

١٠ – عدول المفسر عن التفسير الموافق لرسم المصحف العثماني إلى وجه آخر مخالف له خطأ منهجي يستدعي توجيه النقد له.

١١ – خطأ إطلاق مسمى: قراءة النبي صلى الله عليه وسلم على القراءات المسندة في كتب السنة إلى النبي صلى الله عليه وسلم ولم تنسب إلى أحد من أئمة الرواية والقرّاء المشهورين والحاجة إلى تصحيح هذا الخطأ ولا سيما بين المتخصصين في التفسير وعلوم القرآن.

١٢ - عدم الحكم باختلاف مفسرين في معنى آية إذا فسر كل منهما الآية على قراءة مختلفة، والحاجة إلى بحث استقرائي يبين ما كان من تفسير السلف على هذا النحو ويوضح القراءة التي فسر عليها كل واحدٍ منهم الآية التي قد يُظنّ اختلافهم في معناها.

١٣ – أهمية استعانة المفسر بالقراءات في دفع بعض ما يتوهم من الإشكال عن معنى بعض الآيات والحاجة إلى دراسة تطبيقيّة متأنية تستقصي المواضع التي وقع الإشكال في فهم معناها وجاءت قراءة أخرى لتدفعه. هذا وبالله التوفيق وله الحمد أولاً وآخرًا وظاهرًا وباطنًا.

وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجـــــــــع

[١] الأزهري ، أبو منصور . *تهذيب اللغة* . تحقيق: عبد السلام هارون وآخرين . نشر الدار المصرية للتأليف والنشر.

[٢] ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب*. بيروت: دارصادر.

[٣] ابن فارس ، أبو الحسين أحمد ، معجم *مقاييس اللغة* . تحقيق: عبد السلام هارون ، طبعة الخانجي ، وطبعة دار الكتب العلمية.

[٤] الطبري ، محمد بن جرير . *جامع البيان* . دار الفكر.

[٥] ابن دريد ، محمد بن حسين ، *جمهرة اللغة* ، تصحيح: زين العابدين الموسوى . حيدرآباد ، الهند : مطبعة دائرة المعارف ، ١٣٤٤هـ.

[٦] الثعلبي. *الكشف والبيان المعروف بتفسير الثعلبي* - دراسة وتحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور . دار إحياء التراث العربي ١٤٢٢هـ .

[٧] أبو حيان الأندلسي ، محمد بن يوسف ، *البحر المحيط* ، بيروت: دار الفكر ؛ ١٤٠٣هـ.

[٨] الزركشي ، بدر الدين محمد بن عبد الله ، *البرهان في علوم القرآن* ، ط٣. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر ، ١٤٠٠هـ.

[٩] الفيروزآبادي ، محمد بن يعقوب . *بصائر ذوي التمييز* . تحقيق: محمد النجار . بيروت : المكتبة العلمية.

[١٠] الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين محمود الألوسي . روح المعاني . دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[١١] الطيار، مساعد بن سليمان . *مفهوم التفسير والتأويل* . الدمام: دار ابن الجوزي ، ١٤٢٣هـ.

[١٢] الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب. *مقدمة جامع التفاسير* ، تحقيق: أحمد فرحات . دار الدعوة الكويت ، ١٤٠٥هـ.

[١٣] الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب . *مفردات ألفاظ القرآن* . تحقيق: محمد الكيلاني ، بيروت.

[١٣] الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب . *مفردات ألفاظ القرآن* ، تحقيق: صفوان داودي. دار العلم ، ١٤١٢هـ.

[١٤] الكلبي، محمد بن أحمد . *التسهيل لعلوم التنزيل* ، ط٢. دار الكتاب العربي. ١٣٩٣هـ.

[١٥] الكفوي، أبو البقاء . *الكليات* . تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري . مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

[١٦] ابن عرفة، تفسير ابن عرفة المالكي . *برواية تلميذه الأُبِّي*. بدون بيانات.

[١٧] الكافيجي، محمد بن سليمان . *التيسير في قواعد التفسير*. تحقيق: ناصر محمد المطرودي . دمشق : نشر دار القلم، ١٤١٠هـ.

[١٨] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن . الإتقان في علوم القرآن ، ط٢. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة: دار التراث ، ١٤٠٥هـ.

[١٩] خليفة: مصطفى بن عبد الله – كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون – دار الكتب العلمية – بيروت ١٤١٣هـ.

[٢٠] ابن عاشور، الطاهر . *التحرير والتنوير* . دار التونسية ، ١٩٨٤م.

[٢١] الزرقاني. محمد عبد العظيم . *مناهل العرفان في علوم القرآن* . دار إحياء الكتب العربية – عيسى الحلبي.

[٢٢] الصباغ، محمد لطفي . *لمحات في علوم القرآن واتجاهات التفسير*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٤هـ.

[٢٣] سلامة، محمد علي . *الفرقان في علوم القرآن* . القاهرة: مطبعة شبرا، ١٩٣٨م.

[٢٤] العثيمين، محمد بن صالح . *أصول في التفسير*. الدمام: دار ابن القيم، ١٤٠٩هـ.

[٢٥] الخالدي، صلاح عبد الفتاح . *تعريف الدارسين بمناهج المفسرين* . دمشق: دار العلم، ١٤٢٣هـ.

[٢٦] الطيار، مساعد بن سليمان، التفسير اللغوي . الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ.

[٢٧] القطان، مناع خليل . مذكرة في علوم القرآن . معدة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الإمام، ١٤١١هـ.

[٢٨] مسلم، مصطفى : *مناهج المفسرين* . الرياض: دار المسلم، ١٤١٧هـ.

[٢٩] الحربي، حسين بن علي بن حسين . قواعد الترجيح عند المفسرين . الرياض: دار القاسم، ١٤١٧هـ.

[٣٠] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن . *طبقات المفسرين* . تحقيق: علي محمد عمر. مكتبة وهبة.

[٣١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب . *القاموس المحيط* . مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٣٢] ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر . *زاد المعاد*، ط٧. تحقيق: شعيب وعبد القادر الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

[٣٣] القطان، مناع خليل. *مباحث في علوم القرآن* . مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

[٣٤] ابن الجزري، محمد بن محمد . *منجد المقرئين ومرشد الطالبين* . بيروت : دار الكتب العلمية.

[٣٥] القسطلاني، شهاب الدين . *لطائف الإشارات* . تحقيق: عامر السيد وصاحبه . القاهرة: لجنة إحياء التراث، ١٣٩٥هـ.

[٣٦] القاضي، عبد الفتاح عبد الغني. *البدور الزاهرة في القراءات العشر*. دار الكتاب العربي، ١٤٠١هـ.

[٣٧] محيسن، محمد محمد سالم. *المقيس من اللهجات العربية والقرآنية*، مكتبة القاهرة، ١٣٩٩هـ.

[٣٨] بازمول، محمد بن عمر بن سالم. *القراءات وأثرها في التفسير والأحكام*. دار الهجرة، ١٤١٧هـ.

[٣٩] شكري، أحمد خالد وآخرون. *مقدمات في علم القراءات*. الأردن: دار عمان، ١٤٢٢هـ.

[٤٠] الفضلي، عبد الهادي. *القراءات القرآنية تاريخ وتعريف*. جدة: مكتبة دار المجمع العلمي، ١٣٩٩هـ.

[٤١] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مقدمة في أصول التفسير*، ط٢. اعتنى به فواز أحمد زمرلي، دار ابن حزم ١٤١٨هـ.

[٤٢] ابن مجاهد، أحمد بن موسى. *السبعة في القراءات*. تحقيق: شوقي ضيف. دار المعارف.

[٤٣] ابن الجزري، محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. دار الفكر للطباعة، إشراف على محمد الصباغ.

[٤٤] ابن سلام، أبو عبيد القاسم. *فضائل القرآن*. تحقيق: وهبي سليمان غاوجي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٤٥] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. سير *أعلام النبلاء*. مؤسسة الرسالة.

[٤٦] الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. تفسير القرآن. تحقيق: مصطفى مسلم محمد، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م.

[٤٧] الثوري، سفيان بن سعيد. تفسير سفين الثوري. تحقيق: امتياز عرشي، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٤٨] ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن، *حجة القراءات*. ط٥، تحقيق: سعيد الأفغاني، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

[٤٩] عبيدات، محمود سالم. *دراسات في علوم القرآن*. عمان: دار عمار، ١٤١١هـ.

[٥٠] إبراهيم، موسى إبراهيم. *بحوث منهجية في علوم القرآن*. ط٢، الأردن: دار عمان، ١٤١٦هـ.

[٥١] قمحاوي، محمد صادق. *البرهان في تجويد القرآن*. بدون بيانات.

[٥٢] القاري، عبد العزيز عبد الفتاح. *حديث الأحرف السبعة*. مؤسسة الرسالة، ١٤٢٣هـ.

[٥٣] العك، خالد. أصول التفسير وقواعده. ط٢، دار النفائس، ١٤٠٦هـ.

[٥٤] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى ابن تيمية*. جمع: عبد الرحمن ابن قاسم، سوريا: مطبعة الرسالة، ١٣٩٨هـ.

[٥٥] القيسي، مكي بن أبي طالب. *التبصرة*. تعليق الحافظ الندوي. الهند: الدار السلفية.

[٥٦] الباقولي، نور الدين أبو الحسن على بن الحسين. *كشف المشكلات وإيضاح المعضلات*. تحقيق: عبد القادر عبد الرحمن.

[٥٧] الفارسي، أبو علي. الحجة. تحقيق: بدر الدين قهوجي وصاحبه. دار المأمون للتراث، ١٤٠٤هـ.

[٥٨] القيسي، مكي بن أبي طالب. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ط٣، تحقيق: محيي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

[٥٩] البغدادي، *الكفاية في علم الرواية*. ط٢، تحقيق: أحمد عمر هاشم، بيروت: دار الكتب العربي ١٤٠٦هـ.

[٦٠] المطرودي، عبد الرحمن بن إبراهيم. *القراءات القرآنية*. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

[٦١] ابن النجار، محمد بن أحمد الفتوحي. *شرح الكوكب المنير*. تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، مطابع جامعة أم القرى، ١٤٠٠هـ.

[٦٢] الدمياطي، أحمد بن عبد الغني. *إتحاف فضلاء البشر*. تصحيح: على الضباع، دار الندوة الجديدة.

[٦٣] الأخفش، سعيد بن مسعدة. معاني القرآن. تحقيق: عبد الأمير محمد الورد، عالم الكتب، ١٤٠٥هـ.

[٦٤] الفضلي، عبد الهادي. القراءات القرآنية تاريخ وتعريف. جدة: مكتبة دار المجمع العلمي، ١٣٩٩هـ.

[٦٥] ابن خالويه، الحسين بن أحمد. الحجة في القراءات السبع، ط٢، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، ١٣٩٧هـ.

[٦٦] لاشين، موسى شاهين. *اللآلى الحسان في علوم القرآن*. القاهرة: مطبعة الفجر.

[٦٧] ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين، *زاد المسير في علم التفسير*. ط٣، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

[٦٨] الفراء، أبو زكي يحي بن زياد. معاني القرآن، ط٢، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٠م.

[٦٩] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*، ط٢. تصحيح: أحمد عبد العليم وزملائه، ١٣٧٢هـ.

[٧٠] سهيل، أحمد قشيري. "المفسر شروطه وآدابه ومصادره". *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٧١] شاكر، أحمد. الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث. دار الآثار، ١٤٢٣هـ.

[٧٢] حامد، إدريس. *القراءات الشاذة أحكامها وآثارها*. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٧٣] أبو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل. *المرشد الوجيز*. تحقيق: طيار قولاج. بيروت: دار صادر، ١٣٩٥هـ.

[٧٤] القيسي، مكي أبو طالب. الإبانة عن معاني القراءات. تحقيق: عبد الفتاح شلبي، القاهرة: مطبعة الرسالة.

[٧٥] العكبري، أبو البقاء. تعليل القراءات الشاذة. علي البواب. *مجلة كلية اللغة العربية*. جامعة الإمام، ع١٢، ١٤٠٢هـ.

[٧٦] عبد القوي، صبري عبد الرءوف. *أثر القراءات في الفقه الإسلامي*. أضواء السلف، ١٤١٨هـ.

[٧٧] الرازي، فخر الدين. *مفاتيح الغيب*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٧٨] الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد. *أضواء البيان*. مطبعة المدني، ١٣٨٦هـ.

[٧٩] ابن المنذر، أبو بكر محمد. *الإجماع*. تحقيق: أبو حماد صغير أحمد، الرياض: دار طيبة.

[٨٠] الأصبحي، مالك بن أنس. *الموطأ*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ.

[٨١] البيلي، أحمد بن محمد بن إسماعيل. *الاختلاف بين القراءات*. بيروت: دار الجيل، الدار السودانية بالخرطوم، ١٤١٨هـ.

[٨٢] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي سلامة. دار طيبة، ١٤١٨هـ.

[٨٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، ط٢، الرياض: دار السلام، ١٤١٩هـ.

[٨٤] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. *إعراب القرآن*. تحقيق: زهير غازي. عالم الكتب، مكتبة النهضة، ١٤٠٥هـ.

[٨٥] أبو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل، *إبراز المعاني من حرز الأماني*، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض، مطبعة ومكتبة مصطفى البابي الحلبي.

[٨٦] الإسكندري، ناصر الدين أحمد. الانتصاف بهامش الكشاف للزمخشري. بيروت: دار المعرفة.

[٨٧] الحلبي، أحمد بن يوسف. *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*، تحقيق: أحمد الخراط. دمشق: دار القلم، ١٤٠٧هـ.

[٨٨] ابن عطية، أبو محمد. المحرر الوجيز . تحقيق: عبد العال السيد إبراهيم. طبعة قطر . ١٣٩٨هـ، وطبعة المغرب.

[٨٩] الأنباري، أبو البركات. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى.

[٩٠] ابن جني: أبو الفتح عثمان . *المحتسب في تبيين وجوه القراءات* . تحقيق: علي النجدي ناصف وآخرين . دار سزكين للطباعة ١٤٠٦هـ.

[٩١] الشدي، عادل بن علي " الأيمان في القرآن دراسة تفسيرية ." بحث مقبول للنشر ، *مجلة جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية* ، ١٤٢٣هـ.

[٩٢] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر . *فتح الباري* . الرياض : مكتبة الرياض.

[٩٣] الحجاج، أبو الحسين مسلم . *صحيح مسلم المسمى: المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم* . بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم ، ١٤١٩هـ.

[٩٤] الماوردي، أبو الحسن على بن حبيب . *النكت والعيون* . تحقيق: السيد عبد المقصود عبد الرحيم ، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤١٢هـ.

[٩٥] الرومي، فهد بن عبد الرحمن. بحوث في أصول التفسير ومناهجه . الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٩هـ.

[٩٦] البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود ، *معالم التنزيل* . تحقيق: خالد العك وزميله. دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

[٩٧] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير* . دار المعرفة، ١٢٥٠هـ.

[٩٨] ابن مهران، أبو بكر أحمد. *المبسوط* ، ط٢، تحقيق: سبيع حمزة حاكمي، جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية، بيروت: مؤسسة علوم القرآن ، ١٤٠٨هـ.

[٩٩] الطيار، مساعد بن سليمان . *أنواع التصنيف المتعلق بتفسير القرآن الكريم* . الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ.

[١٠٠] الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد. *أسباب النزول*. تحقيق: أيمن صالح شعبان. القاهرة: دار الحديث.

[١٠١] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. بيروت: دار المعرفة.

[١٠٢] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. بيروت: دار الكتاب العربي.

[١٠٣] الزجاج، أبو إسحاق. *معاني القرآن*. تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي. عالم الكتب، ١٤٠٨هـ.

[١٠٤] الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الكتاب العربي.

[١٠٥] أبو داود، أبو بكر عبد الله السجستاني. *المصاحف*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ

[١٠٦] فرحات، أحمد حسن. معاني المحكم والمتشابه في القرآن الكريم. الأردن: دار عمار، ١٤١٩هـ.

[١٠٧] الشدي، عادل بن علي. "دراسة قرآنية في النفاق وأثره في حياة الأمة". *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة الملك سعود ١٤١٥هـ.

[١٠٨] العمادي، محمد بن محمد. *تفسير أبي السعود*: إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم. دار إحياء التراث العربي.

Guidelines and Consequences of the Qur'aan Commenter's use of the knowledge of different revealed methods of recitation

Adel Ali Al-Shddy
Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract. Title: Guidelines and Consequences of the Qur'aan Commenter's use of the knowledge of different revealed methods of recitation.

This is a practical study in which the researcher focused upon examples through which principles and conditions are deduced which are used to guide the Qur'aanic commentator's knowledge of the different methods of recitation. Through this study, one comes to realize the importance of these principles, and the commentator's need of them to regulate and guide his task, which is to clarify the intent of Qur'aanic verses.

The study also clarifies that neglecting these principles results in errors in explaining various verses of the Qur'aan, of which one is rejecting some revealed methods of recitation which have been narrated by number so large that it can not be incorrect (mutaawaatir). It may also result in the commentator explaining a verse with a weaker (shaadh) method of recitation whose meaning contradicts the meaning of a recitation which is mutawaatir, the commentator not taking into regard the 'Uthamani transcription of the Qur'aan when expounding on verses, and judging that some commentators contradict each other in explaining some verses, due to each one doing so according to a specific revealed method of recitation. The study also makes clear that a commentator's employment of his knowledge of the different revealed methods of recitation play an important role in clarifying and expounding the correct meanings of Qur'aanic verses, and ward off imaginary problems which may arise from time to time in understanding the correct meaning of a verse. The researcher believed this to be an important subject, and that a deep-rooted and theoretical study of some of its cases is needed aside from this practical study, which the researcher only sought that it be a step forward in the subject of confirming the practical relationship between the Qur'aanic commentator and his sources, of which the most important is the knowledge of the different revealed methods of recitation.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١-٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂---------------✂---------------✂---------------✂---------------✂ قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة : لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية) : ....

العنوان❖ : .... صندوق البريد❖ : .... الرمز البريدي❖ : ....

المدينة❖ : ....الدولة❖ : .... الهاتف❖ : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : (   ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى....................

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.

2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27

2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.

3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- In the Kingdom S.R 20.00

2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:

a) Architecture and Planning.

b) Computer and Information Sciences

c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:

S.R 10.00 inside Kingdom

US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162

E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

--✂ ---cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:..

Organization:..................................

Address:..P.O.Box:...................

Zip code:.................

City:......................State:.............................Tel:........ ....

Fax:...................... E-mail:...

Specific issue(s):...Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 5 years ☐ more.......

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-591 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2004)

Contents

Page

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-591 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2004)

Journal of
King Saud University

Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1425
(2004)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-591 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2004)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1425 (2004)



King Saud University

Academic Publishing and Press